

Vuorovaikutteinen dialoginen puhe yliopisto- opetuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Syyskuu 2018
Risto Jukko

Ohjaajat:
Auli Toom ja Liisa Postareff



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Risto Jukko		
Työn nimi - Arbetets titel Vuorovaikutteinen dialoginen puhe yliopisto-opetuksessa		
Title Interactive dialogical talk during lectures in higher education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Auli Toom ja Liisa Postareff	Aika - Datum - Month and year Syyskuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 73 s. + 4 liitesivua
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Tavoitteet.</i> Yliopistopedagogiikassa tutkimus on keskittynyt enemmän opiskelijoiden oppimiseen kuin opettajan toiminnan ja opetuksen tutkimiseen. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää vuorovaikutteista dialogisuutta ja sen ilmenemistä yliopiston luento-opetustilanteessa yliopisto-opettajan näkökulmasta. Tutkimuksessa sovelletaan Mercerin laatimaa teoriaa opetustilanteiden kieleen liittyen. Tutkimusaineistolle esitettiin kolme tutkimuskysymystä: 1) millaisia opetuksellisia vaiheita tutkimusaineiston muodostavilla luennoilla on? 2) millaisia vuorovaikutteisen dialogisuuden puhetyyppejä esiintyy luennoilla? 3) miten puhetyypit näyttäytyvät luentojen eri opetuksellisissa vaiheissa?</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusaineisto on videoaineisto, joka koostuu neljästä 90 minuutin luennosta, osana Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön ”Opetuksen ja oppimisen välinen vuorovaikutus korkeakouluopetuksessa”-hanketta. Videoaineisto ensin litteroitiin ja sitten analysoitiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia käyttäen.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tutkimusaineiston analyysi osoitti, että kaikilla neljällä luennolla oli pääpiirteittäin samanlainen rakenne. Näitä luennon opetuksellisia vaiheita olivat aloitusjakso, läsnäolijoiden toteaminen, opiskelijoiden ryhmätyöt ja niiden purkukeskustelu, luennoitsijan esitys ja lopetusjakso. Aloitusjaksojen vuorovaikutteiselle dialogisuudelle tyypillistä oli sporadinen puhe. Vain sitä esiintyi aloitusjaksoissa. Opiskelijoita aktivoivassa ryhmätyöskentelyssä ja sen purkamisessa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa esiintyi kaikkein eniten tutkivaa puhetta, jolloin vuorovaikutteisessa dialogisuudessa päästiin yhteisen tiedon rakentamisen tasolle. Myös sporadista ja kumulatiivista puhetta esiintyi luennon tässä vaiheessa lähes saman verran. Luennoitsijan esitysjaksoissa esiintyi kaikkein eniten vuorovaikutteisen dialogisuuden episodeja: eniten sporadista puhetta, mutta myös kumulatiivista ja tutkivaa puhetta. Tutkimusaineistossa näkyi, että jokaisen ryhmätyön purkukeskustelun yhteydessä samoin kuin luennoitsijan esitysjakson aikana esiintyi vuorovaikutteista dialogia niin sporadisen, kumulatiivisen kuin tutkivan puheen muodossa. Vuorovaikutteinen dialogisuus lisääntyi oleellisesti ryhmätöiden yhteydessä, ensin ryhmien sisällä ja niiden jälkeen sekä purkukeskustelussa että sitä seuraavan luennoitsijan esitysjakson aikana. Tämä tutkimustulos korostaa ryhmätöiden ja opiskelijoita aktivoivien opetusmuotojen pedagogista merkitystä yliopisto-opetuksessa, kun pyritään vuorovaikutteiseen opettamiseen.</p>		
Avainsanat – Nyckelord Vuorovaikutteisuus, dialogisuus, Neil Mercer, sporadinen puhe, kumulatiivinen puhe, tutkiva puhe, videotutkimus, yliopisto-opettaja		
Keywords Interaction, dialogue, Neil Mercer, sporadic talk, cumulative talk, exploratory talk, video research, teacher of higher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Risto Jukko		
Työn nimi - Arbetets titel Vuorovaikutteinen dialoginen puhe yliopisto-opetuksessa		
Title Interactive dialogical talk during lectures in higher education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Auli Toom and Liisa Postareff	Aika - Datum - Month and year September 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 73 pp. + 4 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p><i>Objective of the study.</i> In university pedagogy, research has traditionally concentrated more on students' learning than on the university teacher's activities and instructional processes. The aim of this study is to investigate interactive dialogues and the ways in which they perform during university lectures, from the point of view of the university teacher. The study uses Mercer's theoretical approach, which is used in the analysis of the language used in teaching situations. The research questions of this study are: 1) what kind of teaching phases do the university lectures consist of? 2) what kind of interactive dialogues and modes of talk feature in these lectures? 3) how do these modes of interactive talk make themselves visible in the various teaching phases of the lectures?</p> <p><i>Methods.</i> The research material of this study consists of video material, containing 4 lectures, each 90 minutes in length. The data were collected in the research project "Interaction between Teaching and Learning in Higher Education" at the Helsinki University Centre for Research and Development of Higher Education. The data were transcribed and then analysed using theory-based content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The analysis showed that all four lectures have an almost identical structure. The teaching phases of the lectures are: the opening phase, the roll-call, group work and its results, the teacher's discourse and the closing phase. Sporadic talk was typical of the interactive dialogue in the opening phase. Episodes of sporadic talk could be found in the opening phases. In the activating group work of students and the discussions that followed them with the teacher, there occurred the most frequent episodes of exploratory talk, which deepened the interactive dialogue as far as the level of constructing knowledge. Virtually the same number of sporadic and cumulative talk were also present in this phase of the lecture. It was during the teacher's discourse that the majority of the episodes of interactive dialogue occurred. A majority of them were sporadic talk, but also included episodes of cumulative and exploratory talk. It became clear that each phase of group work and the teacher's discourse included interactive dialogue both as sporadic and cumulative as well as exploratory talk. Interactive dialogue increased substantially during the various phases of the group work, first within the groups and the discussions that followed, and then during the phases of the teacher's discourse. The result of the study underlines the pedagogical importance of group work and other activating forms of teaching in higher education aiming at interactive teaching.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Vuorovaikutteisuus, dialogisuus, Neil Mercer, sporadinen puhe, kumulatiivinen puhe, tutkiva puhe, videotutkimus, yliopisto-opettaja		
Keywords Interaction, dialogue, Neil Mercer, sporadic talk, cumulative talk, exploratory talk, video research, teacher of higher education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	YLIOPISTO JA SEN OPETUSTILANTEET	5
	2.1 Opetus ja sen peruskäsitteet	5
	2.2 Yliopisto-opetuksen erityispiirteitä.....	7
3	DIALOGISUUS VUOROVAIKUTTEISISSA YLIOPISTON OPETUSTILANTEISSA	11
	3.1 Vuorovaikutteinen dialogisuus yliopisto-opetuksessa	11
	3.2 Kielen ja puheen merkitys vuorovaikutteisissa opetustilanteissa	16
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
	5.1 Tutkimuksen konteksti	23
	5.2 Tutkimushenkilöt.....	24
	5.3 Tutkimusaineiston keruu	24
	5.4 Tutkimusaineisto.....	25
	5.5 Tutkimusaineiston analyysi	27
6	TUTKIMUSTULOKSET	32
	6.1 Luentojen rakenne ja opetukselliset vaiheet	32
	6.2 Puhetyypit vuorovaikutteisissa dialogeissa	36
	6.2.1 Sporadinen puhe.....	37
	6.2.2 Kumulatiivinen puhe.....	41
	6.2.3 Tutkiva puhe	45
	6.3 Puhetyyppien vaihtelevuus	49
7	POHDINTA	53
	7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	53
	7.2 Taustateorian sovellettavuuden arviointi.....	57
	7.3 Tutkimuksen rajoitukset ja haasteet.....	60
	7.4 Tulosten tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita	62
	7.5 Lopuksi	64
8	LÄHTEET	67

LIITTEET

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää dialogisuutta ja sen merkitystä vuorovaikutteisessa opetustilanteessa yliopisto-opetuksessa. On ymmärretty, että vuorovaikutteinen, dialoginen opetus on vaativampaa kuin monologiin perustuva opettaminen (Koskimies, 2017). Vuorovaikutteisuus on ihmisten välistä kanssakäymistä, joka tapahtuu kielellisesti tai ei-kielellisesti. Kielelliseen vuorovaikutukseen kuuluu keskinäinen puhe ja kuuntelu. Yliopisto-opetuksen näkökulmasta vuorovaikutuksen tavoitteena on oppia yhdessä käsillä olevasta aiheesta. Opetus on sekä vuorovaikutteista että tavoitteellista (Kansanen, 2004).

Yliopistopedagogiikkaa monesta eri näkökulmasta käsitteleviä suomenkielisiä teoksia on ilmestynyt keskimäärin yksi noin kymmenessä vuodessa. Vuonna 1995 julkaistiin J. Aaltolan ja M. Suortamon toimittama ”Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita”, joka pyrkii vastaamaan yliopisto-opetuksen osakseen saamaan kritiikkiin. Sen artikkeli ”Korkeakoulupedagogiikan transformaatio monikulttuuriseen maailmaan” (Robinson, 1995), tulee lähimmäksi tämän tutkimuksen näkökulmia. Vuonna 2002 julkaistiin S. Lindblom-Ylänteen ja A. Nevgin toimittama ”Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja”. Sen artikkeli ”Ammatillinen kehittyminen” (Lindblom-Yläne, Nevgi, & Kaivola, 2007/2002) käsittelee opettajuuden kehittymistä. Sen mukaan ammatillinen identiteetti sisältää sekä oman alan asiantuntijana kehittymisen että yliopisto-opettajana kehittymisen (s. 468). Uusin korkeakoulupedagogiikkaa käsittelevä suomenkielinen teos on M. Murtosen toimittama ”Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet” (2017). Sen osa II, ”Opettaminen taitona” (s. 153–257) kertoo siitä, että opettamiseen ja opettajan toiminnan tutkimiseen kiinnitetään yhä enemmän huomiota. Yliopisto-opettajan viestintä- ja vuorovaikutustaidoista on kokonainen luku (Koskimies, 2017).

Opettaminen on vuorovaikutusta, ja vuorovaikutuksen yksi osa-alue on ’dialogi’ (Dysthe, 2011; Mercer & Littleton, 2007; Murphy, 1988). Dialogi on laajasti käytetty käsite useilla tieteenaloilla, myös kasvatustieteessä, mutta sen merkitys on usein sangen epämääräinen. Arkikielessä dialogi usein ymmärretäänkin puheeksi tai keskusteluksi, mutta tieteellisessä kielenkäytössä ’dialogi’ saa syvemmän, yhdessä luodun ymmärryksen merkityksen. Koskimiehen (2017, s. 251) mukaan dialogi pyrkii ”uusien ratkaisujen luomiseen ja monitahoisten ilmiöiden valottamiseen yhdessä jalostetun tiedon pohjalta.” Tässä tutkimuksella ’dialogilla’ tarkoitetaan sellaista vuorovaikutteisuutta opetustilan-

teessa, jossa kielellisen viestinnän avulla pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä opettajan ja opiskelijoiden välillä vuorovaikutuksen kautta (ks. Kansanen, 2004).

Vuorovaikutteista dialogisuutta yliopisto-opetuksessa on tutkittu kasvatustieteessä vähän. Yksi syy dialogin tutkimukselliseen varjoon jäämiseen voi olla käsitteen merkityksen epämääräisyys ja sitä myötä vaikeudet määritellä käsite riittävällä tarkkuudella. Toisaalta yliopistopedagogiikassa on keskitytty tutkimaan enemmän opiskelijoiden oppimista, ja opettajien toiminnan ja opettamisen tutkiminen ovat jääneet taka-alalle.

Voi myös olla, että vuorovaikutteista dialogisuutta opetuksessa on pidetty niin itsestään selvänä, että se on jäänyt tutkimukselliseen katveeseen. Esimerkiksi P. J. Palmer teoksessaan ”The Courage to Teach” (1998) puhuu opettajista, joilla on kyky luoda yhteys itsensä ja opettamansa aiheen välille, samoin itsensä ja opiskelijoiden välille ja myös opiskelijoiden välille. Hän puhuu siis opetustilanteen vuorovaikutteisista suhteista, yhteydestä ja dialogisuudesta kuitenkin käyttämättä käsitettä ’dialogi’ tai ’dialogisuus’. Palmer puhuu pikemminkin identiteetistä ja integriteetistä (”integrity”).

Viime vuosien kansainvälisessä keskustelussa on puhuttu enemmän vuorovaikutteisen opetustilanteen autenttisuudesta kuin dialogisuudesta. Esimerkiksi C. Kreber (2013; 2010; 2007; Kreber, Klampfleitner, McCune, Bayne, & Knottenbelt, 2007) käyttää sanaa ”autenttisuus” (”authenticity”) kuvaamaan käsitettä, joka tulee hyvin lähelle dialogin merkitystä, mutta vaikuttaa laajemmalta käsitteeltä kuin ’dialogi’. Vuorovaikutteisen autenttisuus edellyttää sitä, että tunnustetaan ja ollaan avoimia ns. ”merkityshorisonteille” (”horizons of significance”; Taylor, 1991), joita ovat yhteiskunnan kulttuurinormit, traditiot, odotukset, tavoitteet ja ihanteet, joita yhteisö pitää tärkeinä ja joihin se on sitoutunut. Taylorin (1991, s. 38–39) mukaan autenttisuutta ei voi puolustaa tavoilla, jotka hajottavat merkityshorisontteja. Autenttisuus myös edellyttää itsensä määrittämistä vuorovaikutteisessa dialogissa, jolloin dialoginen yhteys toiseen tulee suoraan välttämättömäksi ja merkitykselliseksi oman identiteetin näkökulmasta. Itseään ei voi löytää eikä ymmärtää olematta yhteydessä toiseen. Dialogisuus Taylorin (1991, s. 66, 33–35) mukaan ei ole ainoastaan itsensä määrittämistä dialogisessa suhteessa itsensä ulkopuolella oleviin ihmisiin, vaan jopa mielen sisäistä dialogia, esimerkiksi kuolleiden vanhempiensa kanssa.

On selvää, että näin laajan merkityskentän omaavaa käsitettä on vaikea käyttää tutkimuksessa ilman sen määrittelyä. Tämän tutkimuksen yksi lähtökohdista on se, että dialogisuus on avainkäsite kaikkeen autenttiseen vuorovaikutteisuuteen, ja juuri dialogi ja dialogisuus tarjoavat yhden mahdollisuuden päästä eteenpäin siinä kasvatukseen ja ope-

tukseen liittyvässä, usein kärjistyneessäkin keskustelussa, jossa vastakkain ovat opettajakeskeiset, traditionalisemmat lähestymistavat, joissa opettaja on tiedon lähde, joka ammentaa tietojaan opiskelijoille, ja oppilas-/opiskelijakeskeiset, progressiivisemmat lähestymistavat (esim. Palmer, 1998, s. 116). Perinteisemmät opetuksen muodot, joissa oppijat ovat passiivisesti vastaanottaneet tietoa opettajilta, ovat osoittautuneet riittämättömiksi kehittämään kykyä ajatella ja oppimaan oppimista koulutuslaitoksen ulkopuolisessa maailmassa (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Vuorovaikutteisen dialogin etu on siinä, että se ei ole joko-tai, vaan sekä-että. Dialogi läpäisee vastakkainasettelut, nimen-
sä mukaisesti: kreikan kielen prepositio ”δια” tarkoittaa mm. ”läpi, kautta, välitse”.

Englantilainen tutkija Neil Mercer on pyrkinyt hahmottamaan erilaisia kieleen perustuvan vuorovaikutuksen ”kaavoja” (engl. ”patterns”) tai puhetyyppejä, jotka edesauttavat sekä pienryhmän että koko luokan ja/tai ryhmän oppimista (esim. Mercer, 1994). Tämän tutkimuksen taustateorian suhteessa vuorovaikutteisessa opetustilanteessa käytettyyn puheeseen on Mercerin tutkimukset koululaisten oppimisesta, erityisesti ryhmätöiden tekemisessä käytetyssä vuorovaikutuksessa (esim. Mercer, 2000; Littleton & Mercer, 2013). Mercer ei suinkaan ole ainoa tutkija tästä näkökulmasta, mutta on yksi eniten aiheesta kirjoittaneita ja ”kaavojen” hahmottamisessa pisimmälle edenneitä (vrt. Phillips, 1990; Fisher, 1993; Resnick, 1999).

Vuorovaikutteista dialogia menestyksekkäästi käyttävät opettajat eivät käytä kysymyksiä vain testatakseen oppilaiden tietoja, vaan ohjatakseen ja rohkaistakseen ymmärtämisen kehittymistä (Mercer, 2002, s. 144). Vuorovaikutusta käytetään rohkaisemaan oppilaita selventämään heidän omia ajatusprosessejaan. Dialogiset opettajat pitävät oppimista sosiaalisena ja kommunikatiivisena prosessina: he rohkaisevat oppijoita perustelemaan näkemyksiään, vaihtamaan ajatuksiaan ja tukemaan toisiaan. Tällöin opiskelijat itse voivat ottaa aktiivisen ja reflektiivisen roolin oman ymmärtämisensä kehittymisessä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetustilanteen vuorovaikutteista dialogisuutta yliopisto-opettajan näkökulmasta käyttäen Mercerin laatimaa opetustapahtuman puheen erittelevää typologiaa. Mercerin tekee tutkimuksen näkökulmasta erityisen mielenkiintoiseksi se, että hänen puheen ja oppimisen syvyyteen liittyvää kielellistä, kolmiportaista typologiaansa ei liene aiemmin sovellettu yliopisto-opetuksen vuorovaikutteisuuden tutkimisessa.

Kyseessä on tutkimus, joka pohjautuu ymmärrykseen kielen ja puheen merkityksestä vuorovaikutteisessa opetustilanteessa. ”Vuorovaikutteinen dialoginen puhe yliopisto-

opetuksessa” voidaan määritellä olevan tavoitteellista ja sosiaalista kommunikaatiota ja yhteistoimintaa yliopiston antamassa opetuksessa. Näin määritellen tutkimus ei suoraan koske opiskelijoiden oppimista ja kehittymistä, vaan kohdistuu nimenomaan opettajan toimintaan vuorovaikutteisen dialogisuuden näkökulmasta. Tutkimusaineistona on videoaineisto, joka koostuu neljästä Helsingin yliopiston yhdessä tiedekunnassa samalta luentokurssilta kuvatusta luentokerrasta.

2 YLIOPISTO JA SEN OPETUSTILANTEET

2.1 Opetus ja sen peruskäsitteet

Käytännössä kaikilla länsimaisten yhteiskuntien jäsenillä on koulussa vietettyjen vuosien ansiosta henkilökohtainen käsitys siitä, mitä opetus on. Samalla heille on muodostunut käsitys siitä, mitä on ”hyvä opetus” ja ”huono opetus”. Koululaiset ja opiskelijat näkevät kuitenkin opetuksen vain yhdestä näkökulmasta, ja heidän osallistumisensa opetukseen on pikemminkin mielikuva kuin todellisuutta (Lortie, 2002/1975, s. 62).

Paitsi arkikäsite, ’opetus’ on myös tieteellinen käsite. Opetuksen tutkimus ei ole normatiivista eikä siis arvioi sitä, mitä on ”hyvä opetus” tai ”huono opetus”. Opetuksen eri näkökulmia voidaan tarkastella empiirisesti, esimerkiksi vuorovaikutteista dialogisuutta yliopiston opetustilanteissa. Sen sijaan opettajan toiminnassa on nähtävissä sekä normatiivinen että deskriptiivinen näkökulma (Kansanen, 2004, s. 19; Lahdes, 1997, s. 47).

Opetus kaikinensa kuuluu kasvatuksen peruskäsitteisiin, jonka lähikäsitteitä ovat ’sivistys’, ’kasvatus’ ja ’koulutus’. Opetusta voidaan pitää instituutioissa, esimerkiksi koulussa ja yliopistossa, tapahtuvana kasvatuksena, jota ohjaa opetussuunnitelma (Lahdes, 1997, s. 11). Nämä kaikki liittyvät kulloisenkin sukupolven pyrkimykseen siirtää oma henkinen pääomansa seuraavalle sukupolvelle. Jotta tuo siirtäminen ei jäisi sattuman varaan tai joidenkin asiasta kiinnostuneiden yksilöiden intressiksi, yhteiskunnat ovat antaneet sivistysperinnön siirtämisen tehtäväksi koulutusjärjestelmälleen, eli koululle ja muille instituutioille, joissa annetaan opetusta. Opetuksen sisältö on se osa sivistysperintöä, joka katsotaan sen arvoiseksi, että seuraavan sukupolven tulee se omaksua ja kehittää edelleen (Kansanen, 2004).

Opetusta kuvataan yleensä kuuden peruskäsitteen tai perustekijän avulla (Kansanen, 2004, s. 25). Ne voidaan esittää myös kysymyssanoina: miksi (opetussuunnitelma), mitä (sisältö), miten (metodi), missä (konteksti), kuka (opettaja), kenelle (oppilas, opiskelija). Vaikka seuraavat opetuksen peruskäsitteet (Kansanen, 2004, s. 25–35) käsittelevät nimenomaan kouluopetusta, ne soveltuvat muuttaen myös yliopisto-opetukseen. Sen tavoitteena on, että opiskelijat oppivat uutta ja ymmärtävät jo tietämänsä uudella tavalla. Samoin yliopisto-opetuksen tavoitteena on oppiminen kriittiseen ja tieteelliseen ajatteluun (Claesson, 2016, s. 24). Yliopisto-opetuksen erityispiirteitä käsitellään tarkemmin heti seuraavassa kohdassa 2.2.

Kuten edellä todettiin, opetus liittyy laajempaan yhteiskunnan toimintaan ja elämään. Yliopisto ja koulu eivät suinkaan ole ainoita opetusta antavia instituutioita, mutta yhteiskunnalla on intressi valvoa niiden antamaa opetusta, jonka tärkeänä osana on opetussuunnitelma (”miksi”). Se ilmaisee kasvatuspäämäärän, joka puolestaan ilmenee tavoitteina, opetuksen sisältöinä, menetelmällisinä valintoina ja arviointikriteereinä. Nämä toteutuvat eri tieteenalojen tai oppiaineiden konteksteissa. Kasvatuspäämäärän sisältöä on kuitenkin mahdoton ilmaista täysin tarkasti. Siksi onkin tarkoituksenmukaista täydentää sitä tavoitteilla. (Kansanen, 2004; Lahdes, 1997; ks. myös Wells & Claxton, 2002.) Opetussuunnitelman tutkiminen on myös tärkeä osa opetuksen tutkimusta.

Tavoitteet ovat hierarkkisia ja loogisia. Niihin liittyy myös aikasidonnaisuus, koska opetuksen tavoitteet – myös yliopisto-opetuksessa – ovat aina tulevaisuudessa. Lähitulevaisuudessa olevat tavoitteet ovat lähitavoitteita ja siten yleensä erityistavoitteita, jotka voidaan johtaa yleistavoitteista, jotka ovat etätavoitteita. Opetuksen yleistavoite tarkoittaa sitä, että se määrittää kaikkea opetusta kaiken aikaa, jolloin opettajan oletetaan tuntevan opetuksen yleistavoitteet ja sopeuttavan omaa pedagogiikkaansa niiden mukaan. Yleistavoitteilla suunnataan tausta-ajattelua ja suljetaan pois tiettyjä vaihtoehtoja. Sen sijaan erityistavoitteet ovat tavoitteita, jotka rajoittuvat vain johonkin tiettyyn sisältöön tai opetusmuotoon, jolloin niistä tulee osatavoitteita, suoritustavoitteita tai käyttäytymistavoitteita. (Kansanen, 2004.)

Opetuksen peruskäsite on myös opetuksen sisältö, joka vastaa kysymykseen ”mitä”. Opiskelun sisältö on sellaista, joka katsotaan kyllin tärkeäksi välitettäväksi seuraavalle sukupolvelle. Edeltävät opetussuunnitelmat toimivat pohjana uusien suunnitelmien sisältöjä valittaessa, ja sisällöt taas esitetään oppiaineina, jotka voidaan jäljittää antiikkiin saakka. Näin ollen uuden oppiaineen kehittäminen on vaikeaa ja aikaa vievää. (Kansanen, 2004.)

Opetuksen peruskäsite on metodi, eli miten opetuksen interaktiivisuus on järjestetty. Tavallisimmin se tarkoittaa opetusmuotoa tai opiskelutapaa. Erilaiset opetusmuodot ja opetustila vaikuttavat niihin. Metodien tunnetuin muoto, ”perusmuoto”, on sokraattinen kysely, majeutiikka. Sokrateen tavoitteena oli auttaa keskustelukumppaniaan dialogisessa vuorovaikutuksessa ajattelemaan toisella tavalla asioista sekä havaitsemaan ja ymmärtämään tietoa, jonka keskustelukumppani tiesi jo entuudestaan. (Kansanen, 2004, s. 32.) Sokrateen kysymys-vastaus -metodilla on merkitystä vuorovaikutteisen dialogisuuden tutkimukselle kasvatustieteen näkökulmasta, samoin kuin ajatuksella siitä, että tieto

on yhteistyössä tuotettua, avointa ja julkista (Rule, 2015, s. 1). Vuorovaikutteisen dialogisuuden tutkiminen yliopisto-opetuksessa on siis opetuksen ”perusmuodon” tutkimista.

Opetustapahtuma ei koskaan ole tyhjiössä, vaan yhteiskunnan määrittämässä kontekstissa, vastaten kysymykseen ”missä”. Länsimaisen koulutusjärjestelmän keskeisin teksti on opetusinstituutio: peruskoulu, lukio, yliopisto. Ne ovat yhteiskunnan välineitä antamaan kansalaisille riittävä yleissivistys yhteiskunnan viemiseksi toivottuun suuntaan. Siihen tarvitaan sekä rakennuksia että välineitä, samoin kuin opetusteknologiaa ja tietotekniikkaa. (Kansanen, 2004; Lahdes, 1997.)

Vuorovaikutteisessa opetustilannedialogissa on aina toisena osapuolena opettaja (”ku-ka”), joka ohjaa opiskelua. Toisena osapuolena on oppilas tai opiskelija (”kenelle”), joka on oppija. Juuri hän on kaiken opetustoiminnan keskipiste. Mitä paremmin hänet tunnetaan, sitä paremmin voidaan opetusta järjestää siten, että oppiminen mahdollistuu ja sitä tapahtuu. (Kansanen, 2004.)

Mikä tahansa puhe- tai vuorovaikutustapahtuma ei ole opetusta. Opetuksen voidaan määritellä olevan sosiaalista, tavoitteellista ja vuorovaikutteista toimintaa, joka tähtää oppimiseen ja jossa yllä mainitut opetuksen perustekijät ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Kansanen, 2004; Lahdes, 1997).

2.2 Yliopisto-opetuksen erityispiirteitä

Juuri vuorovaikutusta voidaan pitää kaikkien opetustapahtumien keskeisimpänä elementtinä (Kansanen, 2004, s. 37). Vuorovaikutus merkitsee kommunikaatiota ja toimintaa. Kun kyseessä on vähintään kahden ihmisen – yliopistossa yleensä selvästi suuremman joukon – yhteinen ja keskinäinen toiminta, vuorovaikutus on aina myös sosiaalinen tapahtuma. Opettamis- ja oppimistilanteissa ovat vuorovaikutussuhteissa opettaja, oppija/opiskelija, oppiaine/ilmiö/aihe/teema ja sen opettaminen ja oppiminen sekä opettajan tietojen ylläpitäminen ja päivittäminen, eli kyseessä on kognitiivinen, emotionaalinen, psykologinen jne. prosessi. Näistä elementeistä syntyy laadukkaan opettamisen ja oppimisen mahdollistava vuorovaikutus. (Murtonen, 2017; Hansén, Kansanen, Sjöberg, 2016; White & Peters, 2011; Kansanen, 2004; Lahdes, 1997.) Tätä vuorovaikutusta lähestytään tässä tutkimuksessa yliopisto-opetuksen ja yliopisto-opettajan näkökulmasta.

Koulumaailmassa opetustapahtuman vuorovaikutus on luonteeltaan asymmetristä, koska opettajalla on tutkimukseen perustuvaa asiantuntemusta, jota opiskelijoilla ei ole. Asymmetria tuo mukanaan myös kysymyksen vallasta (Kansanen, 2004; Lahdes, 1997). Myös yliopistossa lähtökohtaisesti yliopisto-opettajalla on tutkimusasiantuntemukseen perustuva valta, mutta mitä pitemmälle opiskelu etenee, sitä ohuemmaksi tuo asiantuntijavalta käy. Yliopisto on oppimisympäristö, joka mahdollistaa opiskelijoiden ja asiantuntijoiden kehittymisen. Murtosen (2017a, s. 9) mukaan myös yliopisto-opettaja itse on oppija, joka kehittyy ja oppii lisää omalla tieteenalallaan. Yliopisto-opettajan erityisyys on siinä, että hänen ammatti-identiteettinsä rakentuu nimenomaan hänen tutkijaidentiteettinsä varaan, ja useimmat yliopisto-opettajat mieltävät olevansa ennemminkin tutkijoita kuin opettajia (Hansén, Kansanen, Sjöberg, 2016, s. 401; Lindblom-Ylänne, Nevgi, & Kaivola, 2007/2002, s. 473). Näin ollen yliopisto-opettamisen ja yliopistossa tapahtuvan oppimisen välinen raja ei aina ole niin selväpiirteinen kuin koulumaailmassa opettajan ja oppilaan välillä.

Opetustapahtuman vuorovaikutus on tavallisesti välitöntä, henkilökohtaista ja samassa opetustilassa ja samanaikaisesti tapahtuvaa. Tosin tekniikka mahdollistaa myös etäopiskelun ja esimerkiksi luentojen seuraamisen fyysisesti kaukaakin. (Kansanen, 2004.)

Kaikella opetuksella on tavoitteensa, joka institutionaalisessa kontekstissa perustuu opetussuunnitelmaan (Kansanen, 2004). Esimerkiksi yliopiston luentokurssilla on tietyt julki tuodut tavoitteensa, mutta tämän lisäksi luennoitsijalla on todennäköisesti monia tiedostamattomia tavoitteita, jotka liittyvät hänen omaan ymmärrykseensä ja tietoonsa opetettavasta aiheesta ja jotka ilmenevät esimerkiksi oppiaineen valinnassa, käytetyissä opetusmetodeissa, luentokurssin suoritustavoissa, jotka nekin pitää olla opiskelijoiden tiedossa, kielellisissä ilmauksissa, ei-kielellisessä viestinnässä, jne.

Yliopisto-opetuksen yhtenä tavoitteena on kriittisen tai tieteellisen ajattelun kehittyminen. Opiskelijoilta kysyttäessä tieteellisestä ajattelusta saatiin seuraavat kategoriat: ”ajattelun laaja-alaisuuden kehittyminen; tieteellisen toiminnan perusteiden ymmärtäminen; oman alan tieteellisen maailmankuvan kehittyminen; tutkimustaidot; päättelytaidot; geneeriset taidot; tietokäsitysten kehittyminen; tekninen näkemys” (Murtonen, 2017b, s. 35). Nämä sopivat yhteen tieteellisen menetelmän tuntomerkkien kanssa. Haaparannan ja Niiniluodon (1986, s. 15) mukaan tieteellisen menetelmän tuntomerkkejä ovat objektiivisuus ja autonomisuus, samoin kuin kriittisyys, eli tiede on julkista ja perusteltavissa olevaa. Tieteen ja tieteellisen menetelmän edistyvyys puolestaan tarkoittaa sitä, että tiede korjaa itse itseään yhä paremmilla tiedoilla.

Tällaisen ajattelun kehittymiseksi käytettyjen opetusmenetelmien peruseriaate on yliopistossa sama kuin koulussa: opettajan on tiedettävä, mitä hän tavoittelee, ja mitä opetusvälinettä tai -välineitä hän käyttää tavoitteeseen päästäkseen. Opetusmenetelmiä itsessään voidaan luokitella monin eri tavoin: esimerkiksi yksi kriteeri voi olla se, ovatko kaikki oppijat ja opettaja läsnä samassa fyysisessä tilassa. Kasvokkain tapahtuva kontaktiopetus lienee kaikkein vanhin opettamisen tapa, mutta toinen mahdollisuus on mm. se, että opettaja antaa oppilaalle oppimateriaalin itseopiskeltavaksi. (Murtonen 2017c, s. 169–70.)

Toinen opetusmenetelmiä hahmottava kriteeri voisi olla opettajan ja oppilaan välisen kielellisen kommunikaation muoto: se voi olla suullista tai kirjallista. Opetusmenetelmään vaikuttaa myös opiskelijoiden määrä. On eri asia puhua täydelle luentosalille peruskurssin opiskelijoita kuin muutamalle harvalle opiskelijalle seminaarissa. Myös kysymys opiskelijan aktiivisuudesta voi vaikuttaa valittuihin opetusmenetelmiin, samoin kuin kysymys siitä, onko opetus oppimis- vai sisältölähtöistä. Myös massaluennoilla voidaan käyttää aktivoivia keskustelu- tai kirjoitustehtäviä. (Murtonen, 2017c, s. 170.)

Vaikka luento yliopistossa käytettynä opetusmuotona on saanut kritiikkiä osakseen, se on kuitenkin säilyttänyt asemansa käytetyimpänä opetusmuotona. Sana ”luento” viittaa luentaan, ääneen lukemiseen kirjasta. Jos näin tapahtuisi, luento ei sisältäisi lukijan omaa tulkintaa aiheesta. Kyseessä voi kuitenkin olla myös luennoitsijan ajattelun mallintaminen kuulijoille, jolloin hän kuvaa sitä, miten hän jäsentää alan tietoa. Parhaimmillaan yliopistoluento voi olla tehokas tapa oppia. Jos luento on vain faktatietojen esittämistä nopeaan tahtiin, oppiminen vaatii opiskelijoilta laajat pohjatiedot ja voimakkaan oppimismotivaation. Vaikka näin olisikin, silti opiskelijan on lähes mahdoton sisäistää kaikkea esitettyä tietoa. Luennoitsija pettää itseään, jos hän ajattelee kykenevänsä välittämään opiskelijoille kaiken aiheeseen liittyvän tärkeän tiedon. Tehokkaampaa on käyttää yhteinen aika yhteiseen tiedon prosessointiin, mikä edistää opiskelijoiden ymmärtämiseen tähtäävää oppimista. (Murtonen, 2017c, s. 171–172.)

Yliopistoluentojen päätavoite ei siis ole jakaa mahdollisimman paljon tietoa mahdollisimman suurelle määrälle opiskelijoita, vaan jäsentää opiskeltavia asiakokonaisuuksia ja välittää kyseisen tieteenalan ajattelu- ja ongelmanratkaisumalleja (Palonen, Lehtinen, & Hakkarainen, 2017, s. 58). Näin ollen oppiminenkaan ei voi olla pelkkää luennoilla käymistä, vaan se tarvitsee myös henkilökohtaista ohjausta ja opetusta. Asiantuntijuuden vahvistamiseksi opetusta voidaan antaa myös aidoissa työympäristöissä, kuten sairaaloissa, kouluissa, kenttäasemilla ja oikeussaleissa.

Luento-opetusta käytetään yliopistossa perusopetusmuotona useimmiten silloin, kun tiettyä asiakokonaisuutta opetetaan yhtä aikaa suurelle määrälle opiskelijoita. Luento-opetukseen liittyy usein yliopistossa paljon käytetty arviointimuoto eli tenttiminen. Tämän lisäksi opiskelijat tekevät yliopistossa runsaasti kirjallisia töitä, jotka toimivat opettamisen ja oppimisen muotoina: raportteja, esseitä, luento- ja oppimispäiväkirjoja, opinnäytteitä (esim. kandidutkielma, pro gradu -työ; jatko-opiskelijoilla väitöskirja). Opiskelua tapahtuu myös yhdessä toisten kanssa sekä pienissä ryhmissä että seminaareissa. (Murtonen, 2017c.)

Opetuksen lähtökohtana on, että opiskelijoiden vastaanottokyky ja oppiminen toteutuvat paremmin ymmärtämiseen tähtäävänä oppimisena (esim. Biggs & Tang, 2007/1999), jos opettaja on itse persoonallaan aidosti eli autenttisesti läsnä opetustilanteessa ja hän pyrkii vuorovaikutukseen, jolloin vuorovaikutustilanne on dialoginen (Koskimies, 2017). Tällöin vuorovaikutteinen dialogisuus opetustilanteessa on autenttista, ihmisten välistä ja Buberin (1986) termin ”minä-sinä”-tasolla.

3 DIALOGISUUS VUOROVAIKUTTEISISSA YLIOPISTON OPETUSTILANTEISSA

3.1 Vuorovaikutteinen dialogisuus yliopisto-opetuksessa

Kuten luvussa 2 todettiin, opettamiseen kuuluu vuorovaikutus. Vuorovaikutus on ihmisten välistä kanssakäymistä, joka tapahtuu kielellisesti tai ei-kielellisesti. Kielelliseen vuorovaikutukseen kuuluvat keskinäinen puhe ja kuuntelu. Lisäksi hyvään kielelliseen vuorovaikutustilanteeseen kuuluu tärkeänä osana osapuolten halu ymmärtää toista ja antaa itsensä autenttisesti vuorovaikutustilanteeseen, jolloin siitä tulee dialoginen. Vuorovaikutus, interaktio, on kommunikaatiota ja vähintään kahden ihmisen välistä toimintaa. Yliopisto-opetuksessa sekä opettajat että opiskelijat osallistuvat siihen aktiivisesti ja vastavuoroisesti, opiskelijat myös keskenään. Kansanen (2004, s. 40) nimittää vuorovaikutteista lähiopetustilannetta ”välittömäksi interaktioksi”, koska se on henkilökohtaista ja tapahtuu samanaikaisesti, ja sekä opettaja ja opiskelijat ovat (yleensä) samassa tilassa. Repo-Kaarenon ja Levanderin (2007/2002, s. 141) mukaan oppiminen yliopistossa tapahtuukin parhaiten juuri vuorovaikutteisessa yhteistoiminnassa, jolloin vuorovaikutuksen tavoitteena on yhdessä oppia käsillä olevasta aiheesta.

Yliopisto-opetuksessa on usein totuttu ”monologipedagogiikkaan” (Repo-Kaarento & Levander, 2007/2002, s. 141), vaikka yleisesti ottaen ymmärretäänkin, että keskustelemalla, oppimalla ajattelemaan itsenäisesti ja kriittisesti, yhdistämällä toisten näkökulmia omaan ajatteluun ja tuottamalla näin uutta ymmärrystä päästään syvempään aiheen ymmärtämiseen oppimisprosessissa. Tähän päästään vain kielellisen viestinnän, vuoropuhelun eli dialogin, avulla. Dialogi on aina lähtökohdiltaan vuorovaikutusta.

’Dialogi’ on laajasti käytetty käsite useilla tieteenaloilla, myös kasvatustieteessä, mutta sitä käytetään usein monessa merkityksessä. Sanan alkuperä tulee kreikan sanasta ”διαλόγος”, joka tarkoittaa keskustelua, puhetta. *Kielitoimiston sanakirjan* (2012, s.v. ’dialogi’) mukaan sana merkitsee vuoropuhelua, kaksinpuhelua, keskustelua. Sanaan voi sisältyä ennakkoluuloisuutta ja asenteellisuutta. Ennen kaikkea dialogi liittyy vuorovaikutustilanteeseen ja kommunikaatioon, kahden tai useamman ihmisen keskusteluun. Dialogi edellyttää ihmisten välistä suhdetta ja on mahdotonta ilman sitä.

Dialogi ilmaisee sellaista puhetta, joka yhdistetään tiedon tavoitteluun (esim. järkeily, väite, diskurssi). Siihen liittyy myös erilaisuuden käsitys. Dialogiin osallistuvat voivat olla hyvinkin erilaisia ihmisiä, puhujia ja ajattelijaita, mutta dialogi tuo heidät yhteen ja

luo yhteyden siinä, että he sitoutuvat dialogiin. Tämä ei tarkoita, että dialogi välttämättä päättyisi lopulta yhteisymmärrykseen tai samaan käsitykseen keskustelluista asioista. (Rule, 2015, s. 2.)

Dialogi ei sulje pois kirjallisia dialogeja, vaikka se yhdistetäänkin tavallisesti suulliseen vuorovaikutukseen. Itse asiassa juuri kirjallisilla dialogeilla on länsimaisen filosofian historiassa pitkä historia niin antiikissa – tunnetuimpana esimerkkinä Platonin ja Sokrateen dialogit – kuin keskiajalla. Vasta valistus toi lopullisesti dialogin käsitteen Eurooppaan, ja aluksi erityisesti uskonnonfilosofiaan. Modernin dialogin juuret ovat yhtäältä juutalais-kristillisessä personalismissa ja toisaalta Descartesin aloittamassa toiseuden problematisoinnissa. 'Dialogi'-käsite löysi tiensä ontologiaan, etiikkaan ja pedagogiikkaan. (Heinrichs, 1972, s. 226, 229.) Käsitettä 'dialogi' on siis käytetty eri tieteenaloilla, ja sen merkitys voi vaihdella kielellisestä vuoropuhelusta yleiseen vuorovaikutustilanteeseen.

Rule antaa teoksessaan *Dialogue and Boundary Learning* (2015, s. xvii–xxiii) käsitteelle 'dialogi' kuusi eri merkitystä, jotka ovat tärkeitä myös tälle tutkimukselle.

Kuten mainittua, dialogi on lähtökohtaisesti suullista tai kirjallista keskustelua kahden tai useamman henkilön välillä. Se on vastakohta monologille, jossa vain yksi ihminen puhuu. Dialogi on avoin lopputuloksen suhteen: kukaan ei etukäteen voi tietää, mihin päädytään. Dialogi perustuu osallistujien väliseen suhteeseen, joka osaltaan kehittyy dialogin myötä. Myös ympäristö, kieli – esimerkiksi se, millä kielellä keskustelu käydään – ja käytetty viestintäväline vaikuttavat dialogiin. Dialogin erottaa arkipäiväisestä keskustelusta se, että se edellyttää osallistujilta vaivannäköä ja ponnisteluja, jotta jokainen tekisi omasta viestinnästään mahdollisimman selkeää ja jotta jokainen ymmärtäisi toista ihmistä mahdollisimman hyvin, hänen tarkoittamallaan tavalla. Kaikkien osapuolten tulee sitoutua tähän pyrkimykseen. Yksipuolinen pyrkimys ei siis takaa dialogin onnistumista, joka ei suinkaan merkitse välttämättä myöskään yksimielisyyttä keskusteltavista asioista. Dialogi voi päättyä erimielisyyteen, mutta osallistujat ovat silti voineet oppia ymmärtämään syvemmin ja arvostavammin toisten näkökantaa ja mielipidettä. (Rule, 2015, s. xvii–xviii.)

Toisen arvostaminen ja hänen arvonsa tunnustaminen tekevät näin myös erimielisyydestä dialogissa hedelmällisen. Nikulin (2010, s. 78–79) puhuu "allosensuksesta" ("allosensus"; kreikan sana "ἄλλος" tarkoittaa "toinen", "erilainen toinen"), jolla hän viittaa toisen (tai toisten) ratkaisevan tärkeään rooliin dialogissa juuri sen tähden, että hän (tai he) on erilainen: "Toisin kuin sekä konsensus että dissensus, allosensus on rakentavaa:

se sallii ihmisen hyväksyä toisen erilaisuuden ja erilaisuuden toisessa. Tämä tapahtuu dialogissa, kun oman henkilökohtaisen toiseuden ehtymätön sisältö tulee esiin päättymättömässä muodossa” (Nikulin, 2010, s. 79).¹

Yliopisto-opetuksen näkökulmasta on tärkeää nähdä, että jokainen vuorovaikutuksellinen opetustilanne on lähtökohdiltaan dialoginen. Se edellyttää ensinnäkin molempien osapuolten, niin yliopisto-opettajan kuin opiskelijoiden, sitoutumista yhteiseen dialogiin. Jos yliopisto-opettaja ei sitoudu persoonallaan esittämäänsä asian ja pyri opettamaan niin, että opiskelijat ymmärtäisivät, tai jos opiskelijat eivät ole sitoutuneet kuuntelemaan ja pyrkimään ymmärtämään opettajaa, oppimista tuskin tapahtuu. Opetustilanteen vuorovaikutteinen dialogisuus vie molempia osapuolia kohti yhteistä ymmärrystä asioista. Niistä voidaan olla eri mieltä – opiskelijat eivät ole pakotettuja omaksumaan opettajan näkemyksiä – mutta yhtäältä opiskelijat ymmärtävät paremmin opettajan mielipiteitä ja toisaalta joutuvat tarkistamaan omaa ymmärrystään opettajan näkemystä vasten. Lisäksi jokainen vuorovaikutteinen ja dialoginen opetustilanne rakentaa ja syventää yliopisto-opettajan ja opiskelijoiden välisiä suhteita, jolloin seuraava opetustilanne ei ole enää suhteiden tasolla samanlainen kuin edellinen, mikä puolestaan vaikuttaa vuorovaikutuksen tasoon.

Dialogi on usein kytketty oppimiseen, jolloin sille on annettu sekä metodin että periaatteen merkitys. Aikuisoppimisessa P. Freire (1972) on yksi tunnetuista ajattelijoista, joka on halunnut dialogin avulla kehittää oppijoiden kriittistä tietoisuutta, jonka tavoitteena on muuttaa maailmaa. Dialogi kehittää opettajan ja opiskelijoiden rooleja sekä syventää sanan ja maailman samoin kuin toiminnan ja reflektion välisiä suhteita. Dialoginen pedagogiikka (mm. Sokrates, Buber, Bakhtin, Freire ja bell hooks) viittaa näkemykseen opettamisesta ja oppimisesta, jonka mukaan kaikki ajatukset voidaan testata dialogisessa diskurssissa. Lähtökohtana on, että sekä opettajan että opiskelijoiden ajatukset ovat samanarvoisia. Erimielisyyksiä ei pidetä uhkana vaan oppimismahdollisuuksina. (Rule, 2015, s. xix–xx.)

Asioiden kriittinen tarkastelu kuuluu yliopistossa opetettaviin ja opiskeltaviin taitoihin. Kun sekä opiskelijoiden että opettajan ajatukset voidaan testata samanarvoisesti vuorovaikutteisessa dialogisuudessa ilman, että se johtaa omien ajatusten vähättelyyn tai peräti jyrkkään kumoamiseen, yliopisto-opettaja voi dialogisen pedagogiikan myötä olla vaikuttamassa kriittisen ajattelun – myös omansa – kehittymiseen. Opiskelijat ovat

¹ Tutkimuksessa esitetyt käännökset muista kielistä suomeen ovat minun tekemiäni, jollei toisin mainita.

hänelle merkittävä voimavara, joka auttaa näkemään omien ajatusten merkitystä ja niiden takana olevien ennakkokäsitysten taakse. Se edellyttää kuitenkin aitoa sitoutumista ja valmiutta kuulla ja kuunnella.

Yliopisto-opetuksen luento on lähtökohdiltaan dialoginen ja pyrkii dialogin sisäänrakennettuihin tavoitteisiin kohti oikeudenmukaisuutta, totuutta, yhdenvertaisuutta, rauhaa ja sovintoa. Sen sijaan yliopisto-opetus ei ole – eikä voi lähtökohdiltaan ollakaan – normatiivista dialogia, vaikka se kannustaakin opiskelijoita totuuden etsintään (vrt. Kansanen, 2004, s. 18–19).

Dialogin toinen merkitys on kaunokirjallisuudessa tai filosofisessa kirjallisuudessa esiintyvä dialogi. Voidaan puhua jopa dialogiromaanista (Palmgren, 1986, s. 152). Kaunokirjallisuudessa dialogi tarkoittaa lähinnä henkilöiden välistä keskustelua (Rule, 2015, s. xviii). Venäläinen kirjallisuudentutkija ja filosofi M. M. Bakhtin (Bakhtin, 1986, s. 78–79, 68–69, 92) korostaa dialogin ja dialogisuuden tutkimisen näkökulmasta kahta tärkeää asiaa vuorovaikutuksessa: ensinnäkin, että vuorovaikutuksen kielellä on tiettyjä muotoja, genrejä, ja toiseksi, että vuorovaikutuksen kieleen liittyy responsiivisuus, joka koskee niin kuuntelua kuin puhumista.

Kasvatustieteessä viitataan usein juuri Bakhtiniin, ja voidaan puhua jopa ”bakhtinilaisesta pedagogiikasta” (White & Peters, 2011). Bakhtinin (1981; 1986) mukaan maailma on meille olemukseltaan dialoginen. Bakhtinille ihmisenä olemisen perusta ei viime kädessä ole identiteetti, vaan dialogille avautuminen, joka tarkoittaa yhden tai useamman äänen (”voice”) keskinäistä vuorovaikutusta (Bakhtin, 1986; ks. Sidorkin, 1999). Samoin Bakhtinin mukaan dialogi voi olla myös oman mielen sisäistä dialogia. Näin ollen dialogi saa kirjallisuuden dialogin myötä myös sisäisen ulottuvuuden.

Yliopisto-opetuksen näkökulmasta kirjallisuudessa esiintyvä dialogi voi toimia mallina sille, että se rohkaisee kaikkia osallistumaan dialogiin. Yhdenkään opiskelijan ei tarvitse jäädä syrjään, koska jokaisen panos rakentaa dialogia ja edistää sen lopputulosta, ja siten yhteistä oppimista.

Dialogi voi tarkoittaa myös ihmisten yhteistä ja aktiivista sitoutumista kehittämään yhteistä ymmärrystä tai saavuttamaan yksimielisyys asioista. Dialogilla voi silloin olla sekä normatiivinen että deskriptiivinen luonne. Tällaista dialogia voidaan käydä eri uskontoja tai kulttuureja edustavien ryhmien välillä samoin kuin poliittisten puolueiden tai eri maiden välillä, jolloin dialogi toimii vastakohtana kidutukselle, suvaitsemattomuudelle ja sodalle. Tällaisessa dialogissa painottuvat oikeudenmukaisuus, totuus, yhden-

vertaisuus, rauha ja sovinto. Dialogin osapuolten näkemykset ovat muodollisemmin muotoiltuja kuin tavallisessa keskustelussa. (Rule, 2015, s. xviii–xix.)

Dialogi voi tarkoittaa myös dialogista minuutta (”dialogic self”). Ihmisen minuuks on luonteeltaan dialoginen. Minuus rakentuu dialogissa ja dialogin kautta, jota käydään minän ja muiden ihmisten välillä, minän ja maailman välillä, mutta myös minuuden sisällä. Mm. Taylor (1991, s. 127) viittaa Bakhtiniin ja erityisesti tämän teokseen *Problems of Dostoevsky’s Poetics* (1984) sisäisen dialogin (”inner dialogue”) yhteydessä. Dialogissa oleva minä on todellinen, ja se konkretisoituu ajassa ja paikassa. Se myös asemoituu aktiivisesti, kun se ottaa erilaisia rooleja esimerkiksi opiskelijana tai opettajana, ja passiivisesti, esimerkiksi nimen kautta. (Rule, 2015, s. xix.) Yliopisto-opetus rakentaa omalta osaltaan dialogista minuutta, mikäli opiskelija sitoutuu oppimistapahtumaan ja yliopisto-opettaja on valmis sekä oman minuutensa että opiskelijan minän dialogiseen kohtaamiseen opetustilanteessa.

Puhuttuun kieleen perustuvalla vuorovaikutuksella on kuitenkin myös rajoittuneisuutensa. Oivallukset ovat hetkellisiä, ja vuorovaikutuksessa on usein vaikeaa systemaattisesti kehittää samaa ajatusta eteenpäin, jolloin ajattelun kehittymisen arvioiminen on vaikeaa. Koska ihmisen työmuisti on lyhyt, on usein vaikeaa seurata ja ymmärtää, mitä tarkkaan ottaen sanottiin ja käyttää sitä ajatuksen, ymmärryksen ja tiedon kehittämiseen. (Wells, 1999, s. 115.)

Vuorovaikutteinen dialogisuus yliopisto-opetuksessa ei ole mitä tahansa ihmisten välistä arkista keskustelua. Se tarkoittaa yliopiston opetustilanteissa keskustelua, jossa osallistujat kykenevät tarkkailemaan omia kuuntelu- ja ajattelutapojaan. Opiskelijoiden ja yliopisto-opettajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa tavoitteena on toista arvostava kohtaaminen ja yhteisen ymmärryksen luominen. Joskus päästään tietojen yhdistämisen tasolle, ja parhaimmillaan saavutetaan uudenlaista ajattelua ja ymmärrystä. Vuorovaikutteisessa dialogissa päästään parhaimmillaan jaettuun ymmärrykseen, jossa syntyy uusia ajatuksia ja käsityksiä. ”Luovaan, uutta tuottavaan dialogiin antautuessaan ihminen joutuu ensimmäiseksi pohtimaan, miten hän ymmärtää itseään ja miltä maailma näyttää muiden kokemana.” (Koskimies, 2017, s. 251).

Roolistaan ja näkökulmastaan käsin opettaja toimii dialogissa keskustelun mahdollistajana, joka tekee avoimia kysymyksiä opiskelijoille. Häneltä odotetaan rohkaisua, kannustusta ja uusien näkökulmien avaamista, mutta myös sitä, että hän kysyy opiskelijan näkemyksen oletuksia ja lähtökohtia, valmiina oppimaan itsekin. (Koskimies, 2017, s. 251–252.)

Tässä tutkimuksella 'dialogilla' tarkoitetaan sellaista vuorovaikutteisuutta opetustilanteissa, jossa kielen avulla pyritään rakentamaan yhteistä ymmärrystä opettajan ja opiskelijoiden välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Tämä tapahtuu monella tasolla ja moniäänisesti (Bakhtin). Tutkimuksessa käytetty sana "dialogi" sulkee näin ollen sisäänsä kaikki Rulen (2015) antamat dialogin merkitykset, joissa korostuu osallistuminen yhteiseen vuorovaikutukseen nimenomaan tietoisien oppimisen näkökulmasta. Dialogi kasvatustieteen tutkimana ilmiönä kohdistaa huomionsa oppimiseen ja opettamiseen.

Vaikka dialogi voidaan nähdä pelkkänä opetusmenetelmänä tai keskusteluna, jossa päästään uuden ymmärryksen ja tiedon luomiseen, vuorovaikutteinen dialogi ei ole pelkästään tekniikkaa, esimerkiksi aktivoivien kysymysten asettamista opiskelijoille, joihin nämä vastaavat, tai lyhyiden yhteenvetojen esittämistä, tai opiskelijoiden esittämien ajatusten työstämistä tai uudelleenmuotoilua. Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on se, että viime kädessä dialogisuudessa kyse on ihmisenä olemisesta. Dialogilla on syvä eksistentiaalinen ja ontologinen merkitys. Se on kaikkien yllä esitettyjen merkitysten perusta. Dialogin ontologisuus tarkoittaa, että dialogi ei ole ainoastaan ihmisten välistä keskustelua tai yhteyden etsimistä tai sitoutumista jonkin ryhmän tavoitteisiin. Se ei ole pelkkä oppimisen tai opettamisen metodi, periaate tai menetelmä. Dialogi on ihmisenä olemisen perusta. Ihmisenä oleminen merkitsee vuorovaikutteisissa dialogissa olemista toisten kanssa, maailman kanssa, itsensä kanssa. Tämän ymmärtäminen on vastakohta individualismille ja oman egon korostamiselle. (Rule, 2015, s. xix; Buber, 1986.)

1900-luvun filosofiasta ehkä kaikkein eniten tätä korosti eksistentiaalinen filosofi M. Buber (1878–1965), kun hän sanoo, että "minä-sinä"-dialogi tarkoittaa erityistä yhteyttä itsen ja toisen välillä, joka ilmenee "perussanana". Perussana koskee yhteyttä, ja "perussanat sanotaan olemuksella" (Buber, 1986, s. 1; vrt. Isaacs, 2001). Dialogi koskee viime kädessä yhteistä ihmisyyttä, jonka autenttisuus vaikuttaa opettamiseen ja oppimiseen. Näissä prosesseissa kielellä ja puheella on keskeinen merkitys.

3.2 Kielen ja puheen merkitys vuorovaikutteisissa opetustilanteissa

Vuorovaikutus yliopiston opetustilanteissa voi olla sekä yliopisto-opettajan että opiskelijan/opiskelijoiden välistä kanssakäymistä tai opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta, joka tapahtuu kielellisesti tai ei-kielellisesti.

Kielellä on kasvatustieteen näkökulmasta kolme tärkeää funktiota. Sillä on kognitiivinen merkitys, koska ihmiset käyttävät sitä prosessoimaan tietoa. Kielellä on myös sosiaalinen eli kulttuurinen merkitys, koska ihmiset käyttävät sitä jakamaan tietoa keskenään. Kieli voi toimia lisäksi pedagogisena välineenä, jota ihminen voi käyttää toisen ihmisen intellektuaaliseen ohjaamiseen. (Mercer, Wegerif, & Dawes, 1999, s. 96.)

Kasvatustieteessä kielellistä vuoropuhelua, dialogia, on käytetty erityisesti lasten kielekehityksen tutkimisessa. Jo 1970-luvulla kasvatustieteessä mielenkiinto suuntautui koululuokassa käytetyn kielellisen vuorovaikutuksen merkitykseen opetustilanteissa. Barnes (1976) havaitsi tutkimuksissaan, että opetustilanteissa (koululuokissa) oli käytössä kahdenlaisia vuorovaikutteisia dialogeja. Toista hän nimitti ”final draft” -puheeksi, viitaten kirjoitetun tekstin viimeiseen luonnokseen. Tämän tasoisessa vuorovaikutuksessa oppilaat uskoivat ymmärtäneensä asian ja esittivät sen mahdollisimman valmisteltuna ja sujuvasti. Barnesin mukaan opettaminen ymmärrettiin tällaisessa vuorovaikutuksessa tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaille. Toista vuorovaikutteista dialogia Barnes kutsui ”exploratory”-puheeksi, joka ilmeni opetustilanteissa erityisesti silloin, kun oppilaat toimivat pienissä ryhmissä ratkoakseen kysymyksiä, joita he pitivät sekä mielenkiintoisina että haasteellisina. Tällainen puhe ei niinkään käsitellyt ennalta tiedettyjä asioita, vaan tarjosi mahdollisuutta tulla tietoiseksi uusista asioista, eli oli tapa rakentaa yhteistä tietoa. (Wells, 1999, s. 125–126.)

Barnesin luokittelua ovat käyttäneet muutkin tutkijat (esim. Norman, 1992, ja Edwards & Westgate, 1994). Wegerifin ja Scrimshaw’n (1997) toimittamassa teoksessa tutkitaan tietokonepohjaisten tehtävien yhteyttä ”final draft” sekä ”exploratory”-tyyppiseen dialogin vuorovaikutteisuuteen. Mercerin (2004; Edwards & Mercer, 1987) mukaan opetustilanne luokkahuoneessa on ennen kaikkea sosiaalinen kommunikaatio-prosessi, jota voidaan analysoida kielen käyttöä tutkimalla.

Mercer on tutkinut myös yleisemminkin kielen merkitystä tiedon ja ymmärryksen rakentamisessa (Mercer, 2000). Mercerin tutkimukset perustuvat vygotskilaiseen sosio-konstruktivismiin (Vygotski, 1982; ks. myös Säljö, 2000), jonka mukaan ajatusprosessit ovat mahdollisia kielen avulla ja oppiminen tapahtuu ennen kaikkea sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sillä, miten kieltä käytetään kulttuurisena välineenä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja sillä, miten kieltä käytetään psykologisena välineenä järjestämään ihmisen omat, yksilölliset ajatukset, on läheinen yhteys. Historiallinen ja sosiaalinen oppimisympäristö vaikuttaa oppimiseen ja tiedon rakentumiseen. Ihmisen osallistumi-

nen yhteiseen toimintaan voi synnyttää uutta ymmärtämistä, jonka hän sitten sisäistää omaksi yksilölliseksi tiedokseen ja kyvykseen.

Opetustilanteen näkökulmasta sosiokulttuurinen ajattelu voi tarkoittaa sitä, että opettaminen nähdään vuorovaikutteisena, autenttisena dialogisena prosessina, jolloin opetuksen onnistuminen ja epäonnistuminen voidaan selittää opetustilanteessa tapahtuvan dialogin laadukkuudella. Opettajan rooli ei niinkään ole jakaa tietoa, vaan kannustaa ja stimuloida oppimista siten, että oppilaat itse esittävät kysymyksiä, tekevät hypoteeseja, miettivät ja hankkivat tietoa, joka edesauttaa heidän oppimistaan (*A Dictionary of Education*, 2016, s.v. ”constructivist”; <http://www.oxfordreference.com.libproxy.helsinki.fi>; lainattu 24.7.2018). Sosiokonstruktivismin yhtymäkohdat dialogiin ovat selvät: dialogille on konstitutiivista se, että puhujia on tavallisesti useampi kuin yksi, samoin kuin se, että he käyttävät kieltä vuoron perään, ja se, että dialogin tavoite on saavuttaa teoreettista ja käytännöllistä ymmärrystä ja totuutta asioista. (Pleger, 1999, s. 256.) Opetus ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutteisessa dialogissa, jossa sekä opettaja että opiskelijat oppivat näkemään asioita sekä omasta että toistensa näkökulmasta. Mercer ja Littleton (2007, s. 134) vakuuttavat, että ”dialogi on varmasti hyvä asia oppimisen kannalta.” Sama voidaan todeta opettamisen kannalta.

Myös Mercer (1995; Wegerif & Mercer, 1997), taustateoriaansa nojaten, kehitti Barnesin ajatuksia eteenpäin erityisesti koulussa oppilaiden pienryhmyöskentelyssä, jossa ryhmälle annettiin tehtäviä ratkaistavaksi. Mercer jakaa tutkimuksissaan opetustilanteessa käytetyn puheen kolmeen eri ryhmään oppimistilanteissa. Ne edustavat sekä dialogin argumentointia että sen kontrollia, ja niitä kaikkia voidaan pitää omanlaisinaan ajattelun sosiaalisina muotoina (”distinctive social modes of thinking”; Mercer, 1995, s. 104). Niiden voidaan nähdä esittävän kolmea erilaista tapaa olla vuorovaikutteisessa dialogissa.

Ensimmäistä vuorovaikutteisen opetustilanteen puhetyyppiä Mercer (2000; 1995) nimittää kiisteleväksi (tai riiteleväksi) puheeksi (”disputational talk”), jossa puhetta käytetään oman mielipiteen puolustamiseen ja toisten mielipiteiden kiistämiseen ei-yhteistyöhakuisesti ja tavalla, joka synnyttää kinaa ja kiistaa. Osallistujat pyrkivät oman näkökulmansa esiin tuomiseen eivätkä ole valmiita tarkastelemaan sitä kriittisesti, mutta ovat valmiita tarvittaessa jopa riitelemään sen puolesta. Puheessa esiintyy hyvin vähän yrityksiä koota ajatuksia, tehdä ehdotuksia tai tarjota rakentavaa kritiikkiä. Pelkisteytimmillään kyse on ”kyllä” – ”ei” -tyyppisestä kiistelytilanteesta. Ilmaisut ovat lyhyitä ja luonteeltaan väitteitä. Nämä tekevät yhteisestä toiminnasta pikemminkin kilpailuti-

lanteen kuin yhteisen yrityksen toimia. (Mercer, 2000, s. 97.) Dialogiin antautumisen sijasta kukin ylläpitää omaa monologiaan. Tällaisessa vuorovaikutustilanteessa on voittajia ja häviäjiä.

Toinen puhetyyppi on kumulatiivinen puhe (”cumulative talk”), joka ilmentää vuorovaikutteista dialogia. Vuorovaikutuksen näkökulmasta dialogissa mukana olevat kielenkäyttäjät tarttuvat myönteisesti mutta kritiikittömästi toisten ääneen lausumiin ajatuksiin. Tilanteessa vältetään kritiikkiä ja kaikkea sellaista, joka voisi heikentää ryhmän solidaarisuutta, eheyttä ja yhtenäisyyttä. Yhteistä tietoa kuitenkin pyritään rakentamaan ja kasvattamaan. Puhujat tuottavat keskeytymätöntä, heille ymmärrettävää puhetta, jonka tarkoituksena on rakentaa ja vahvistaa puhujien välistä solidaarisuutta ja yhteisyyttä. Kumulatiivinen puhe kasvattaa vuorovaikutuksen kautta ryhmän tai oppimisyhteisön yhteistä tietoa. Tällaiselle kielenkäytölle ovat tyypillisiä toistot, vahvistukset sekä yksityiskohtiin paneutuminen, mutta mielipiteiden ja havaintojen yksilölliset erot minimoidaan, eikä niitä ainakaan korosteta. Puhujat rakentavat toistensa ajatusten varaan, mutta tuovat myös oman lisänsä (Mercer, 2000, s. 31). Tällaisessa puheessa yhdistyvät kielen sosiaalinen ja intellektuaalinen käyttö ja kognitiivinen puoli (Mercer, 2000, s. 31, 33; Mercer, 2004). Wegerifin ja Mercerin (1997) mukaan kumulatiivinen puhe esiintyy tyypillisesti silloin, kun vuorovaikutteisessa dialogissa mukana olevat jakavat keskenään kiistattomia tosiasioita. Näin ollen se sopii erityisen hyvin yliopisto-opetuksen vuorovaikutuspuheeksi. Sen sijaan dialogin autenttisuus puuttuu, kun dialogiin osallistujat eivät uskalla tuoda omaa persoonaansa ja perimmäistä ajatteluaan esiin, peläten mahdollisia ristiriitoja.

Mercer (2004, s. 146) kutsuu tutkivaksi puheeksi² (”exploratory talk”; termi on peräisin Barnesilta (1976)) sellaista vuorovaikutteista dialogia, jossa tieto ja ehdotukset tuodaan julkisesti esiin koeteltaviksi. Tiedollinen päättely ja järkeily näkyvät puheessa. Puhujat uskaltavat asemoitua suhteessa muihin, omat – eivät ehkä aina loppuun asti mietityt – ajatukset uskalletaan tuoda esiin, ja toisten ajatuksia uskalletaan arvioida kriittisesti. Yhdessä voidaan pohtia käsillä olevaa ilmiötä ja etsiä parasta mahdollista selitystä tai vastausta. Vuorovaikutukseen osallistuvat ovat valmiit myöntämään, että heillä ei ole lopullista vastausta kysymyksiin. Päätelmät ja selitykset tehdään eksplisiittisiksi sen mukaan kuin on tarpeellista, ottaen huomioon dialogin konteksti, tässä tutkimuksessa

² S. Gillberg on tehnyt Helsingin yliopistossa pro gradu -tutkielman aiheesta ”Lasten yhdessä ajattelun rakentuminen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä” (Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, 2016), jossa hän käyttää Mercerin ”exploratory talk”-tyyppiä – mutta vain sitä – ja suomentaa sen ”tutkivaksi keskustelutavaksi”.

luento, jonka osallistujat tuntevat ja johon he osallistuvat. Siitä seuraa myös se, että kielelliset ilmaukset saattavat vaikuttaa olevan pitempiä ja mutkikkaampia, kun puhuttu kieli seuraa ajatuksenjuoksua. Eksplisiittisyys kannustaa osallistujia tekemään kriittisiä arvioita, muuttamaan omaa mielipidettään, kritisoimaan omia näkemyksiään ja tekemään yhteisiä johtopäätöksiä (Mercer, 2000, s. 99; Wegerif, 2008, s. 356).

Tutkivassa puheessa kieltä käytetään kriittisesti ja rakentavasti yhdessä eksplisiittiseen ja yhteistyössä tapahtuvaan pohdintaan. Kaikki osallistuvat aktiivisesti ongelmanratkaisuun ja ovat valmiit myöntämään, että heillä ei ole lopullista ymmärrystä asioista. Kieltä käytetään tällä lailla mm. tieteessä, oikeuslaitoksessa ja liike-elämässä. Tällaista vuorovaikutteista dialogisuutta voidaan pitää autenttisenä.

Mercerin (1995, s. 98, 105) mukaan tutkiva puhe on havaittu kaikkein tehokkaimmaksi ongelmien ratkaisemisessa. Ne, jotka ovat valmiit kuuntelemaan toisia ja jakamaan omat ajatuksensa toisten kanssa, ratkaisevat ongelmia yhdessä ja oppivat toisilta ja yhdessä heidän kanssaan. Jotta vuorovaikutuksessa päästäisiin tutkivan puheen tasolle, se edellyttää kysymystä tai tehtävää, joka on tarpeeksi avoin, jotta mahdollisia vaihtoehtoja voidaan pohtia. Samoin se edellyttää sellaista oppimistilanteen eetosta, joka kannustaa opiskelijoita sitoutumaan yhteiseen työskentelyyn ja jakamaan muiden näkökulmia ymmärtääkseen niitä (Wells, 1999, s. 126).

Tutkivassa puheessa on aineksia sekä kiistelevästä että kumulatiivisesta puheesta, ja juuri sitä voidaan pitää vuorovaikutteisen opettamisen ja oppimisen dialogisena mallina, koska se sallii ”erilaisten äänien kohdata ja haastaa toisensa niin että ne eivät ainoastaan rakenna jaettua tietoisuutta vaan myös kriittisesti arvioivat tuon tietoisuuden laatua” (Wegerif & Mercer, 1997, s. 59).

Mercer (2002, s. 150; 2000, s. 98, 153; hiukan toisin myös Mercer, 1996, s. 369) itse määrittelee tutkivan puheen (”exploratory talk”) seuraavasti:

Tutkiva puhe on sellaista, jossa osallistujat ottavat kantaa toistensa ideoihin kriittisesti mutta rakentavasti. Asiaan liittyvä tieto tuodaan yhteisesti käsiteltäväksi. Esi-tetyt ajatukset voidaan haastaa ja kiistää, mutta silloin pitää antaa perusteluja ja tar-jota vaihtoehtoja. Yhteistä ymmärrystä etsitään perustaksi yhteiselle edistymiselle. Tieto tehdään julkisesti avoimeksi ja päättely näkyväksi puheen avulla.

Mercer on tutkimuksissaan keskittynyt ennen kaikkea kouluikäisten lasten oppimiseen ja opettamiseen. Hän käyttää omasta tutkimusmenetelmästä tai -metodistaan nimitys-

tä ”sosiokulttuurinen diskurssianalyysi” (”sociocultural discourse analysis”; esim. Mercer, 2004, s. 141). Se perustuu sekä kvalitatiivisten että kvantitatiivisten menetelmien joustavaan yhdistämiseen ja käyttämiseen. Mercer käyttää niukasti termiä ’dialogi’ mutta itse käsitettä sitäkin enemmän ja ymmärtää dialogin älyllisen toiminnan muotona, jonkinlaisena ajattelun sosiaalisena moodina (Mercer, 2000, s. 141). Mercerin (2004, s. 139) mukaan ”koulutus nähdään dialogisena prosessina, jossa opiskelijat ja opettajat työskentelevät ympäristöissä, jotka heijastelevat kulttuuri-instituutioiksi ymmärrettyjen koulujen arvoja ja sosiaalisia käytänteitä.”

Erona kielitieteen diskurssianalyysiin tai dialogin eksistentiaaliseen tai laadulliseen luokitteluun Mercerin analyysi keskittyy vähemmän kieleen itseensä mutta sitäkin enemmän kielen tehtäviin ja sen välittämään tietoon yhteisen intellektuaalisen toiminnan näkökulmasta. Analyysissa tutkitaan puheessa esiintyviä sanavalintoja ja tekstin koheesiorakenteita, koska ne osaltaan osoittavat, miten tietoa rakennetaan yhdessä. Kognitiota samoin kuin puheen sosiaalista ja kulttuurista kontekstia pidetään tärkeinä. Vuorovaikutteinen dialogi nähdään yhtenä intellektuaalisen toiminnan muotona.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää vuorovaikutteista dialogista puhetta ja sen ilmenemistä yliopiston luento-opetustilanteessa. Tutkimuksessa keskitytään yliopisto-opettajan näkökulmaan soveltaen Neil Mercerin (2000; 1994) laatimaa, opetustilanteen kieltä erittelevää kolmiportaista luokittelua.

Tutkimuskysymyksiä on kolme: 1) millaisia opetuksellisia vaiheita tutkimusaineiston muodostavilla luennoilla on? 2) millaisia vuorovaikutteisen dialogisuuden puhetyyppejä esiintyy luennoilla? 3) miten puhetyypit näyttäytyvät luentojen eri opetuksellisissa vaiheissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen konteksti

Helsingin yliopisto on Suomen suurin yliopisto, jossa on yli 40 000 opiskelijaa ja työntekijää. Se toimii neljällä kampuksella Helsingissä (Keskusta, Kumpula, Meilahti ja Viikki) ja yhdeksällä muulla paikkakunnalla Suomessa. Yliopistoon kuuluu 11 eri tiedekuntaa (humanistinen, kasvatustieteellinen, valtiotieteellinen, oikeustieteellinen, matemaattis-luonnontieteellinen, lääketieteellinen, eläinlääketieteellinen, bio- ja ympäristötieteellinen, maatalous-metsätieteellinen ja farmasian tiedekunta sekä Svenska social- och kommunalhögskolan) ja niihin kuuluvia osastoja, tutkimuskeskuksia ja -asemia. Näiden lisäksi yliopistossa on monitieteisiä tutkimusverkostoja ja kampusyksiköitä. Yliopistossa toimii myös valtakunnallisia viranomaistehtäviä hoitavia yksiköitä. (<https://www.helsinki.fi/fi/yliopisto/tiedekunnat-ja-yksikot>; lainattu 26.1.2018.)

Helsingin yliopistossa on käytössä neliportainen tutkimus- ja opetusuran malli (<https://www.helsinki.fi/fi/yliopisto/toihin-yliopistoon/ura-helsingin-yliopistossa>; lainattu 2.4.2018).³ Tutkijatohtorilta edellytetään ”tehtävässä tarvittavaa opetustaitoa”. Yliopistonlehtorilta edellytetään ”kykyä antaa laadukasta tutkimukseen perustuvaa opetusta ja ohjata opinnäytteitä”. Professorilta edellytetään ”kykyä antaa korkeatasoista tutkimukseen perustuvaa opetusta ja ohjata opinnäytteitä”. Mutta onko tieteellisten julkaisujen määrällä suora yhteys opetuksen laadun nousemiseen laadukkaasta korkeatasoiseen (ks. Lindblom-Ylänne, Nevgi, & Kaivola 2007/2002, s. 470–471)? Tutkijatohtorilta, yliopistonlehtorilta ja professorilta ei siis vaadita pedagogisia opintoja, mutta niitä on tarjolla kiinnostuneille 60 opintopisteeseen saakka (<https://www.helsinki.fi/fi/yliopistopedagogiikan-keskus-hype/koulutus-ja-kehittaminen>; lainattu 7.8.2018).

Tutkijasta tulee yliopisto-opettaja vain horisontaalisen siirtymisen ja kehittymisen tai asiantuntijuuden laajentamisen kautta. Yllä oleva porrastus suhteessa yliopisto-opettamiseen kertoo myös sen, että ”korkeatasoinenkin tiede-ekspertti voi muuttua noviisiksi siirtyessään tutkijasta opettajaksi.” (Palonen, Lehtinen, & Hakkarainen, 2017, s. 60–61).

³ Käytän tässä Helsingin yliopistoa esimerkkinä ”yliopistosta”, koska tunnen sen parhaiten.

Kasvatustieteellisen tiedekunnan yhteydessä toimii Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskus (HYPE). Se tutkii yliopisto-opettajien pedagogista kehittymistä eri uravaiheissa ja seuraa yliopistopedagogiikan kehitystä sekä tukee Helsingin yliopiston strategiaa. (<https://www.helsinki.fi/fi/yliopistopedagogiikan-keskus-hype/tutkimus>; lainattu 4.3.2018.)

5.2 Tutkimushenkilöt

Tässä tutkimuksessa keskitytään yhden Helsingin yliopiston ihmistieteitä edustavan opettajan luento-opetukseen. Luennoitsija oli naispuoleinen, arviolta keski-ikäinen yliopisto-opettaja, joka luennolla esittämiensä lausuntojen perusteella oli myös oman alansa tutkija. Vaikka tutkimus kohdistui opettajaan, myös opiskelijoiden osallistumisella opetukseen on tärkeä osa. Heitä tosin ei videonauhoitettu samalla tavoin kuin opettajaa. Opiskelijoiden määrä luentokurssilla oli n. 25.

Opiskelijoille kerrottiin ensimmäisellä luentokerralla tutkimuksesta ja siitä, että videokamera kuvaaisi opettajaa. Opiskelijat saivat mahdollisuuden kieltää videokameran käytön ja myös jälkikäteen aineiston käyttämisen tutkimustarkoitukseen. Lisäksi opiskelijoille jaettiin tutkimuksesta kertova lomake, jossa oli tutkimuksen tekijöiden yhteystiedot. Ottamalla yhteyttä heihin opiskelija olisi voinut kieltää videoaineiston käytön. Erillistä suostumuslomaketta ei sen sijaan opiskelijoilta kerätty, koska kamera oli kohdistettu nimenomaan opettajaan, ei opiskelijoihin. (Postareff, 2018; Leino, 2014, s. 48.)

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto on videoaineisto, joka koostuu neljästä Helsingin yliopiston yhdessä tiedekunnassa samalta luentokurssilta videoidusta luentokerrasta. Aineisto kerättiin osana laajempaa, lukuvuosina 2009–2011 Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämisyksikön ”Opetuksen ja oppimisen välinen vuorovaikutus korkeakouluopetuksessa” (”Interaction between Teaching and Learning in Higher Education”) -hanketta (videoaineiston analyysistä, ks. esim. Goldman, Pea, Barron, Denny, 2007). Hankkeessa kerättiin aineistoa kuudesta eri tiedekunnasta, kustakin 2–3 kurssilta. Vide-

oitujen luentojen lisäksi hanketta varten kerättiin haastattelut sekä opettajilta (ennen kurssia ja kurssin jälkeen) että opiskelijoilta (kyselylomakkeet ennen kurssia ja kurssin jälkeen, haastattelut kurssin jälkeen). Myös tämän tutkimuksen aineistona olleen luentosarjan opettajaa haastateltiin ennen ja jälkeen luentosarjan. Hankkeen tarkoituksena oli tutkia opiskelijoiden oppimista ja opiskelua eri ympäristöissä ja sitä, miten opetus ja oppiminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Postareff, 2017.) Erityinen painoarvo – mm. kameran sijoittamisella ja suuntaamisella – on annettu juuri yliopisto-opettajan toiminnan seuraamiselle. Videoaineistoa ei ole vielä systemaattisesti analysoitu, ja siitä on toistaiseksi raportoitu vain yhdessä pro gradu -tutkielmassa (Leino, 2014).

5.4 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto saatiin käyttöön Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskukselta kesällä 2017. Aineiston riittävyyden pro gradu -työhön arvioi tutkielman toinen ohjaaja. Tutkimukseen ja videointiin vapaaehtoisesti osallistuneen luennoitsijan neljästä 90 minuutin kaksoisluennosta (neljä kertaa 2x45 minuuttia ilman taukoa) koostuva aineisto on kuvattu eri luentosaleissa ja eri kuvakulmista. Kukin luentokerta on kuvattu kolmessa tai neljässä osassa (3–4 tiedostona), mikä aiheuttaa lyhyen katkoksen kuvaukseen noin joka 30 minuutti. Jokainen 30 minuutin jakso on hieman alle 30 minuuttia, olleen kestoltaan 29 ja 30 minuutin välillä. Ajoittamisessa ja aikajanoissa (ks. liitteet 1–4) on käytetty $3 \times 30 = 90$ minuutin jaksoja.

Ensimmäinen videokuvattu luento on luentosarjan ensimmäinen luento. Toinen analysoitu luento on suunnilleen luentosarjan puolivälistä, ja kolmas ja neljäs luento ovat luentosarjan loppupuolelta. Näin on mahdollista saada käsitys luennoitsijan toiminnasta koko luentosarjan ajalta. Luentosarjan viimeisellä luennolla ei ollut opetusta, vaan silloin pidettiin kurssin loppukuulustelu.

Ensimmäisen luennon nauhoituksen tarkka kesto on 1 tunti 1 minuutti 21 sekuntia. Toisen luennon nauhoituksen tarkka kesto on 1 tunti 30 minuuttia 13 sekuntia. Kolmannen luennon videoinnin tarkka kesto on 1 tunti 27 minuuttia 18 sekuntia, ja neljännen luennon tarkka kesto on 1 tunti 37 minuuttia 42 sekuntia. Nauhoitettua videoaineistoa on yhteensä 5 tuntia 36 minuuttia 34 sekuntia (ks. liitteet 1–4).

Aineisto on kuvattu siten, että ensimmäinenluentokerta pidettiin ja kuvattiin suuressa luentosalissa, minkä jälkeen muut kolme kaksoisluentoa on kuvattu pienemmässä ja samassa luentosalissa. Ensimmäisenluentokerran videointi alkaa keskeltä luentoa. Kamera on suuren luentosalin takaosassa, yliopisto-opettajasta katsottuna vasemmalla ylhäällä, kohdistettuna salin etuosaan ja luennoitsijaan. Kuvassa näkyy muutaman opiskelijan selkä ehkä noin puolen luentosalin laajuudelta. Kaikkia opiskelijoita ei näy kuvassa. Edessä vasemmalla oleva valkokangas ja sille heijastetut PowerPoint-diat näkyvät kuvassa huonosti, ja huonosti myös kuuluvat opiskelijoiden äänet. Litteroinnissa kyseiset huonosti tai ei ollenkaan kuuluvat kohdat merkittiin sanalla ”epäselvä”.

Toista, kolmatta ja neljättä nauhoitettua luentokertaa varten luennoitsija oli vaihtanut salin pienempään, mikä merkittävästi paransi videoinnin äänen kuuluvuutta. Toisella nauhoitetulla luentokerralla kamera on luennoitsijasta katsottuna vasemmalla, lähes opettajanpöydän tasolla, kohdistettuna luennoitsijaan, luentosalin oven ja seinän vieressä. Kuvassa ei näy opiskelijoita. Valkokankaalle näkyy vain viistosti, mikä tekee PowerPoint-diojen lukemisen mahdottomaksi. Luennolla tehdään ryhmätöitä.

Kolmannella nauhoitetulla luentokerralla kamera on sijoitettu luennoitsijasta katsottuna oikealle, ensimmäisen ja toisen penkkirivin väliin, ja noin opiskelijoiden selkien tasolle. Kamera on kohdistettu luennoitsijaan, mutta kuvaa osittain peittää etupenkissä kameran edessä istuvan opiskelijan selkä. Vain hänen muuttaessaan istuma-asentoaan kuvassa näkyy osittain myös luennoitsija ja toisenkin opiskelijan ylävartalo. Valkokangas näkyy kuvassa hieman paremmin kuin kahdessa edellisessä nauhoitteessa. Luennolla tehdään ryhmätöitä.

Neljännellä nauhoitetulla luentokerralla kamera on sijoitettu luennoitsijasta katsottuna vasemmalle, lähes opettajanpöydän tasolle, kohdistettuna luennoitsijaan, luentosalin oven ja seinän vieressä. Kameran paikka on sama kuin toisella luennolla, mutta vielä lähempänä seinää, taaempana, koska kuvassa etuoikealla näkyy koko ajan myös pari vaatenaulakossa roikkuvaa takkia. Valkokankaalle näkyy vain viistosti, mikä tekee PowerPoint-diojen lukemisen mahdottomaksi. Luennolla tehdään ryhmätöitä. Nauhoitus on pantu alkamaan jo ennen luennon alkua, niin että luennoitsija aloittaa luennon, kun kamera on ollut käynnissä jo 4 minuuttia 51 sekuntia. Tämä luentokerta poikkeaa muista siinä, että nauhoituksen kohdassa 66 minuuttia 14 sekuntia opettajanpöydän taakse tulee yksi opiskelija, joka on aiemmin perehtynyt (yliopisto-opintoja ulkomailla) luennolla käsiteltyyn aiheeseen, ja hän pitää aiheesta luennolla esityksen, joka kestää 28 minuuttia 41 sekuntia.

5.5 Tutkimusaineiston analyysi

Aineistoa lähdettiin analysoimaan teoriasidonnaista sisällönanalyysia käyttäen. Vaikka käytettyä metodologiaa voidaan luonnehtia aineistolähtöiseksi (esim. Tuomi & Sarajarvi, 2009; Elo & Kyngäs, 2008), kyseessä ei ole puhtaasti induktiivinen eikä deduktiivinenkaan tutkimusmenetelmä. Käytettyä lähestymistapaa voidaan kokonaisuudessaan kutsua ainakin osittain abduktiiviseksi, jossa teoria ja aineisto muokkaavat toisiaan. Mercerin teoriaa jouduttiin muokkaamaan aineiston vaikutuksesta, ja näin sovellettuna teoria puolestaan antoi analyysin metodisen kehikon (ks. taulukko 1 alla). Abduktio ymmärretään tässä laadullisen tutkimuksen tavaksi käsitellä teoriaa ei-teoriaan sopivan tutkimuksellisen evidenssin pohjalta (abduktiosta, ks. Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 95; ks. myös esim. Hookway, 2005/1995; Haig, 2005; Timmermans & Tavory, 2012).

Tutkimusaineisto katsottiin kokonaisuudessaan läpi kaksi kertaa etsien puheen tasolta vuorovaikutteisen dialogisuuden kohtia. Vuorovaikutteinen kohta tarkoittaa tässä tutkimuksessa sellaista luennon jaksoa eli episodiat, jossa luennoitsijan ja opiskelijoiden välillä tapahtuu kielellistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutteinen jakso toimii sisällönanalyytisenä analyysiyksikkönä. Tässä aineistossa se on lähes poikkeuksetta ajatuksellisesti yhtenäinen episodi, johon sisältyy useampia lauseita. Näihin kohtiin palattiin useita kertoja, litterointien ja episodien luokittelun ja rajojen tarkistamiseksi.

Ensimmäisen katsomiskerran tavoitteena oli saada kokonaiskuva aineistosta, tehdä siitä yleisiä havaintoja, ja paikallistaa ajallisesti vuorovaikutteista dialogisuutta sisältäviä episodeja. Samalla saatiin alustava käsitys yliopisto-opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen määrästä ja laadusta. Nämä havainnot kirjattiin ylös, samoin niiden esiintymisajankohdat. Niiden perusteella jokaisesta luennosta tehtiin ns. aikajana eli luentoa kuvaava jana, jolle sijoitettiin luentojen kulku ja sen vuorovaikutustapahtumat (ks. liitteet 1–4). Erityisesti kiinnitettiin huomiota luennoitsijan käyttämiin puhetyyppeihin samoin kuin opiskelijoiden aktiivisuuteen, varsinkin ryhmätöiden ja niiden purkukeskustelujen yhteydessä. Kaikilta neljältä luennolta voitiin löytää seuraavat opetukselliset vaiheet: 1) aloitusjakso; 2) läsnäolijoiden toteaminen, tai vaihtoehtoisesti luennoitsijan esitys (luento 1); 3) opiskelijoiden ryhmätö ja ryhmätöiden purkukeskustelu, tai muu yhteinen tehtävä (luento 1: vuoroluku); 4) luennoitsijan esitys; 5) lopetusjakso. Luentojen tarkastelu tapahtui seuraten eri vaiheiden mukaista yleistä analyysia.

Toisella aineiston katselukerralla keskityttiin dialogisuutta sisältäviin episodeihin, joita oli yhteensä $f=66$, ja tehtiin niiden litterointi. Tämä tapahtui yhden tietokoneen ruudulta, ääntä ja kuvaa seuraten ja niitä edestakaisin liikuttaen samalla kun kirjoitettiin tekstiä toisen tietokoneen muistiin. Tässä vaiheessa kirjattiin muistiin tekstin litterointiin myös muita, mm. ei-kielellisen vuorovaikutuksen huomautuksia, kuten ”opiskelija saapui myöhässä”, ”opettajan huomautus herätti naurua opiskelijoissa”, auttamaan litteroinnin kielellistä ymmärrystä ja tulkintaa. Episodien litteroinneista kertyi yhteensä 35 A4-sivua litteroitua tekstiä, fontti 11, riviväli 1,5.

Puhujan, puheaineksen ja ajankohdan muistiinmerkitsemisen lisäksi kirjattiin ylös episodiin liittyviä muita havaintoja, erityisesti jos tapahtui päälle puhumisia tai puheen keskeyttämisiä. Epäselvät kohdat käytiin läpi useita kertoja ja edelleen epäselviksi jääneet kohdat merkittiin selvästi. Samalla kiinnitettiin huomiota vuorovaikutuksen keskeisiin sekä puhetyyppien vaihteluun. Vuorovaikutteiset episodit kirjattiin luentojen aikajanoille.

Kolmannella katselukerralla tarkistettiin ja tarvittaessa korjattiin litterointi. Tarkistuksella varmistettiin, että litterointi pitää paikkansa ja että edelleen epäselväksi jääneet kohdat ovat epäselviä vielä kolmannenkin katselu- ja kuuntelukerran jälkeen. Vuorovaikutteiset episodit analysoitiin Mercerin puhetyyppejä käyttäen ja niitä soveltaen. Varsin nopeasti kävi ilmi, että Mercerin kolmiportainen luokittelu, joka pohjautuu kouluopetuksessa tehtyihin havaintoihin, ei sellaisenaan täysin soveltunut yliopistopetuksesta saatuun tutkimusaineistoon, vaan sitä jouduttaisiin muokkaamaan kiistelevän puheen (”disputational talk”) osalta, jota ei aineistossa esiintynyt lainkaan. Koska aineistossa kuitenkin esiintyi episodeja, jotka eivät olleet kumulatiivista eivätkä tutkivaa puhetta, kiistelevän puheen tilalle tehtiin uusi kategoria, joka nimettiin ”sporadiseksi puheeksi”.

Taulukko 1. Aineiston analyysissä hyödynnetyt puhetyypit ja niiden piirteet Merceriä (2000; 1994) mukaillen sekä aineistoesimerkit (LU=luennoitsija, OP=opiskelija)

Puhetyypit (Mercer, 2000; 1994)	Vuorovaikuttamisen dialogin puhetyyppien piirteet	Esimerkki aineistosta
Sporadinen puhe	<ul style="list-style-type: none"> -usein kestoaltaan lyhyt -irrallinen puhejakso -usein yllättävä, keskeyttävä -usein muodoltaan kysymys-vastaus, kysymys-kommentti, kysymys-kehotus -pysyy ilmaisullisesti asiatasolla -vain subjektiivinen kiinnostus asiaan -ei pyri yhteisen uuden tiedon rakentamiseen -luonteeltaan informatiivista -kiinnostus detaljeihin 	<p>LU: "... Eli siihen liittyen, onks' teillä nytte se tilanne että onks' teillä' latinaa, ruotsia, kreikkaa? Mitä te opiskelette?"</p> <p>OPa: "Hepreaa."</p> <p>LU: "Kreikkaa?"</p> <p>OPa: "Hepreaa."</p> <p>LU: "Hepreaa. Kuinka moni on hepreakurssilla? Kaks'? Kolme? Mitäs muut tekee?"</p> <p>OPb: "Latinaa."</p> <p>(Luennoilta 1)</p>
Kumulat. puhe	<ul style="list-style-type: none"> -liittyy puheena olevaan teemaan -tuo jonkun uuden näkökulman, tai vahvistaa ja tarkentaa kyseistä näkökulmaa -luonteeltaan lähinnä deskriptiivistä, esim. luettavaksi annetun tekstin referointia ja sen ajatusten esiin tuomista -ilman, tai vain vähän, henk. koht. reflektointia tai kommentointia -reaktio toisten ajatuksiin lähinnä myötäilevä, ei arvioiva, kriittinen eikä haastava -uuden tiedon esiintuominen ja sen myötä vuorovaikuttamisen dialogin mahdollinen syveneminen tutkivaksi puheeksi 	<p>OPa: "Siis, oliko se nyt ihan totta, vai luinkohan mä nyt ihan oikein että siis se [Jean d'Arc] sano sitä että se niin ku voi puhua vaan kuninkaalle?"</p> <p>LU: "Joo, se oli yhdessä kohtaa, ett' ett' ett' se lojaalisuus kuninkaalle paisto läpi tässä, ja kun nyt tietää niiku täällä, jälkiviisaasti, ett' se oli täys' lurjus, se kuningas, suhteessa Jeaniin, nii, tää välittää kyllä tämmöstä uskollisuutta koko ajan. No entäs sitte, puku tai miekka? Mimmosta, huomioita?"</p> <p>OPb: "No, tota, en mä tiä. Siit' puvustahan se ei suostunu vastaamaan ett' miks se pukeutu [miehen vaatteisiin], ett' se ei sanonu suoraan ett' Jumala oli määränny mutt' se sano ett' ei kukaan ihminen tätä o määränny, että."</p> <p>LU: "Vältteli jotenki siinä kohtaa. Vältteli pukukysymystä, ... pukukysymystä." (kirjoittaa taululle)</p> <p>(Luennoilta 3)</p>

Tutkiva puhe	<p>-kognitiivinen päättely ja järjeily ilmenevät/ovat näkyvissä puheessa</p> <p>-puhujat asemoituvat oman näkökulmansa perusteella suhteessa muihin ja ottavat kriittisesti kantaa</p> <p>-omia, asian kannalta keskeisiä ajatuksia uskalletaan tuoda esiin, ja toisten ajatuksia uskalletaan arvioida, toisia kunnioittavalla asenteella</p> <p>-luennoitsija ja/tai opiskelijat viittaavat puheena olevaan aiheeseen, mutta eivät tyydy vain referoimaan (kumulatiivisen puheen taso) ja toistamaan tai myöntämään toisten ajatuksia vaan kehittävät ajatusta eteenpäin</p> <p>-tiedon jakamisen kautta yhteisen tiedon muodostukseen</p>	<p>OPa: ”Tuli semmonen olo ett’ se [Jean d’Arc] vaan oli tavallaan mahdollisimman ärsyttävä ja sitt’ se tavallaan koitti koko ajan niin ku jotenki luisuu siitä ett’ hänelle vaan sanotaan asiat. Kyll’ todellakin nii sai semmosen kuvan ett’ sitä otti päähän se tilanne. Ett’ ei kiinnosta.”</p> <p>LU: ”Ärsyttävä ja ärsyyntynyt. (kirjoittaa taululle?) Mutt’ tässäki meiän tulkinta ni voi olla myös ett’ se on täysin avuton ja se sanoo just mitä se kokee ja tuntee.”</p> <p>OPb: ”Mulle tuli taas jotenki sellanen yksinkertainen vilpittömyys. Sellanen niin ku nuori tyttö, joka on hirvittävän joukkion keskellä. Se on tosi vilpitön. Hänhän moness’ kohtaa sanoo ett’ hän ei tiedä. Ei hän ymmärrä, ei hän tiedä. Ett’ hänen pitää vaan saada miettiä ja keskustella äänien kanssa.”</p> <p>LU: ”Joo, joo.”</p> <p>OPc: ”Mutt’ toisaalta se on kyllä aika niin ku, on silti laskelmoitua, että pääsee vastaamasta kun sanoo ettei tiedä niin eihän sitä voida syyttää siitä ettei se tiedä.”</p> <p>LU: ”Ja se on toisaalta kauheen fiksua, pelata itselensä vähän aikaa. Ja mua ihmetyttää se, ett’ näyttää siltä, että Jean ei lankee minkään sortin harhaopin polulle. Ku aattelee että hänell’ ei oo minkään sortin teologista, tämmöstä akateemista koulutusta, ett’ se mitä hän on saanu oppia papeilta, kuullu tarinoita, pyhimyselämäkertoja, oppinu Isä meidän, Ave Marian, uskontunnustuksen, nää todennäköisesti oli ne, nii nii, hirveen vankkumaton, ett’ tietysti voi ajatella ett’ hän on muitakin näitä pyhimyselämäkertatarinoita kuullu ja hänellä ois melkein pakko olla joku siis ja vois’ olla lähimenneisyydessä tämmönen näkijänaisen tarina, esimerkiks’, roolimallina, mist’ hän tän vetää, tän koko homman.”</p> <p>OPd: ”Mutt’ olik’ se fiilis vaan, mutt’ mull’ tuli jotenki semmonen olo kanss’ että Jean oli joissain asioissa vähän edellä aikaansaki. Jos miettii sitä, ett’ hän, hän esitti että Jumalan, että hän on vastuussa Jumalalle eikä paaville...” (luennoitsija katkaisee puheen) (Luennoita 3)</p>
--------------	---	---

Tähän vaiheeseen liittyi yksi tutkimuksen ratkaisevia kohtia: millä perusteilla tuli lopullisesti valita tutkimuksen analyysiyksiköt eli rajata ne kohdat luennoissa, joissa voidaan todeta esiintyvän vuorovaikutteista dialogista puhetta? Vuorovaikutus tarkoittaa vuorotellen puhumista ja kuuntelemista (Repo-Kaarento & Levander, 2007/2002, s. 141). Kun luennoitsija puhuu valtaosan luennon ajasta, luennon sisällä olevia yksinpuhumisen jaksoja ei ollut mielekästä ottaa dialogianalyysin aineistoksi (Draper & Anderson, 1991).

Toisissaan kiinni olevissa jaksoissa esiintyvät sporadiset, kumulatiiviset ja tutkivan puheen episodit eriteltiin, litteroitiin ja analysoitiin kukin erikseen (ks. liitteet 1–4).

Neljännessä vaiheessa tarkistettiin analyysi ja tehtiin tarkennuksia episodien rajoihin. Erityistä huomiota kiinnitettiin kumulatiivisen ja tutkivan puheen vaihteluun.

Episodien keskeinen ja niitä määrittävä kriteeri oli dialogisuus. Siinä on kaksi näkökulmaa: ensinnäkin, vuorovaikutteisessa dialogissa oli sekä luennoitsija että opiskelija/opiskelijoita (vrt. Rajala, Hilppö, Lipponen, 2012, s. 66). Toiseksi, he käsittelivät temaattisesti luentoan liittyvää aihetta (erityisesti kumulatiivinen ja tutkiva puhe), ja näin syntynyttä puhejaksoa arvioitiin Mercerin puheen kategorioin. Tällainen puhejakso saattoi kestää muutamasta sekunnista useisiin minuutteihin. Silloin, kun luennoitsija selvästi siirtyi temaattisesta aiheesta toiseen aiheeseen ja/tai vuorovaikutusjakso vaikutti tulleen loppuun, katsottiin analyysiyksikön tulleen loppuun. Samoin luettiin omaksi analyysiyksiköksi sporadisen puheen jaksot, jotka usein olivat kysymys-vastaus-muotoa ja joilla haettiin lähinnä teknistä informaatiota tai asioiden detajitarkistusta käsiteltävään teemaan tai muuhun luentoan liittyvään asiaan. Sporadisen puheen jaksosta luennoitsija saattoi siirtyä eteenpäin käsittelemään uutta tai osittain uutta teemaa.

On myös huomattava, että pelkkä ilmauksen kielellinen muoto ei välttämättä kerro sen käyttötarkoitusta. Kysymys voi olla vain näennäinen kysymys eikä vuorovaikutusta eteenpäin vievä ilmaisu – tällaisesta on tutkimusaineistossa lukuisia esimerkkejä –, ja rakentavalta tuntuva kommentti voi sisältääkin konfrontaation tarkoituksen. On selvää, että joissakin tapauksissa analyysiyksikön takarajan määrittäminen oli vaikeaa, varsinkin, jos kyseessä oli useamman minuutin kestävä vuorovaikutteinen dialogi. Toisinaan siirtymä seuraavaan aiheeseen tapahtui hyvin nopeasti.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Luentojen rakenne ja opetukselliset vaiheet

Vaikka yleispätevää oppitunnin tai luennon kulkukaavaa tai rakennetta ei ole (esim. Lahdes, 1997, s. 119), tutkimusaineiston kaikkien neljän luennon rakenne on suunnitteen samanlainen. Tämä käy ilmi vertaamalla liitteenä olevien luentojen rakenne- ja aikajanoja (ks. liitteet 1–4).

Luennoilla tulee ensimmäisenä *aloitusjakso*, jonka pituus ja sisältö vaihtelevat. Ensimmäisellä luennolla aloitusjakso on vuorovaikutteinen, jossa esiintyy sporadista puhetta, kun luennoitsija esittelee luentosarjan sisältöä ja opiskelijat kysyvät esimerkiksi kurssin suorittamiseen liittyviä asioita. Ensimmäisen luennon aloitusjakson pituus on 6 minuuttia 29 sekuntia, jonka jälkeen seuraa välittömästi opettajan esitys. Toisella luennolla aloitusjakso on selvästi pitempi, kun luennoitsija kertoo luennon aluksi opiskelijoille yli 16 minuuttia monipäiväisestä kansainvälisestä konferenssista, johon hän on juuri aiemmin osallistunut. Vuorovaikutteisuutta ei ole. Luennoitsija esittää opiskelijoille konferenssiin liittyen kolme eri kysymystä, joihin hän ei odota opiskelijoiden vastausta vaan vastaa saman itse omiin kysymyksiinsä. Juuri ennen toisen luennon seuraavaa jaksoa (läsnäolijoiden toteamista) on kestoaltaan lyhyt (14.00–14.10) episodi, joka on luonteeltaan sporadista puhetta. Toisen luennon aloitusjakso on pituudeltaan 16 minuuttia 47 sekuntia. Kolmannen luennon aloitusjaksossa ei ole minkäänlaista vuorovaikutusta (ennen läsnäolijoiden toteamista). Tämä selittyy sillä, että luennon alusta menee aikaa kaikkiaan 11 minuuttia 38 sekuntia siihen, että luennoitsija yrittää saada, ja lopulta onnistuu saamaan – paikalle hälyttämänsä vahtimestarin avulla – luentosalin tietokoneen näytön toimimaan videotykin kautta. Luennoitsijan huomio on useita minuutteja luennon alussa kohdistunut pelkästään tietokoneeseen. Tämä johtune siitä, että hän haluaa näyttää opiskelijoille myöhemmin luennolla internetistä etsimiään filmikatkelmia, liittyen luennon aiheeseen. Kolmannen luennon varsinainen alkujakso on pituudeltaan 6 minuuttia 54 sekuntia, mutta se jatkuu vielä läsnäolijoiden toteamisen jälkeen 9 minuuttia 9 sekuntia. Siihen sisältyy kolme lyhyttä vuorovaikutteista jaksoa, 15 sekunnin episodi (9.50–10.05), 16 sekunnin episodi (16.01–16.17) ja 32 sekunnin episodi (16.58–17.30) sporadista puhetta. Neljännen luennon alkujakso – ja koko luento – alkaa vasta nauhoituksen kohdassa 4.51 ja päättyy läsnäolijoiden toteamiseen kohdassa 11.58. Ennen alkujaksoa opettaja käy vuoropuhelua etupenkissä istuvien opiskelijoiden kanssa.

Neljännellä luennolla aloitusjaksossa on yksi lyhyt, 13 sekuntia kestävä episodi (10.12–10.25) sporadista puhetta, kun luennoitsija esittää luennon aluksi loppusuoritukseen liittyviä yksityiskohtia. Neljännen luennon alkujakso on pituudeltaan 7 minuuttia 6 sekuntia, jota seuraa läsnäolijoiden toteaminen.

Luentojen aloitusjaksoille dialogisen vuorovaikutuksen näkökulmasta on siis yhteistä ennen kaikkea sporadiset episodit. Aloitusjaksojen sisältö liittyy useimmiten luentosarjaan ja sen suorittamiseen liittyviin kysymyksiin. Aloitusjaksoille on tyypillistä juuri se, että opettaja on lähes yksin äänessä, ja kielellinen vuorovaikutus tapahtuu vain yhteen suuntaan, opettajilta opiskelijoille.

Toisena selvästi erottuvana luennon rakenneosana tulee *läsnäolijoiden toteaminen*. Läsnäolijoiden toteamisen pituus vaihtelee kahden minuutin molemmin puolin. Yhteistä luennoille on se, että tämä tapahtuu luennon aloitusjakson jälkeen, kun kyseiseen luentokertaan liittyvät käytännön asiat on saatu selvitettyksi. Opettaja lukee vuoron perään osanottajaluettelosta nimen ja joko itse huomaa opiskelijan tai tämä ilmaisee jotenkin läsnäolonsa, esimerkiksi sanomalla ”paikalla” tai nostamalla kätensä. Läsnä- ja poissaolot opettaja merkitsee manuaalisesti kynällä listaan. Luennoilla 3 ja 4 oli kummallakin vain yksi poissaolo. Luennolla 2 opettaja käyttää useimmista (21) opiskelijoista sekä etu- että sukunimeä, ja vain muutamasta (7) opiskelijasta pelkkää etunimeä. Luennoilla 3 ja 4 hän käyttää pelkästään opiskelijan etunimeä.

Toisella, kolmannella ja neljännellä kerralla opettaja toteaa läsnäolijat, ensimmäisellä videoidulla luennolla ei. Ensimmäisellä luennolla on tässä kohtaa opettajan pääesitys, joka kestää 44 minuuttia 9 sekuntia. Tähän jaksoon sisältyy sekä sporadista puhetta että kumulatiivista puhetta. Ensimmäisen luennon muita lyhyempi videoaineisto voi viitata siihen, että läsnäolijoiden toteaminen on tapahtunut ennen nauhoituksen käynnistämistä. Toisella luennolla läsnäolijoiden toteaminen alkaa nauhoituksen kohdassa 16 minuuttia 48 sekuntia ja päättyy kohdassa 18 minuuttia 57 sekuntia (kesto: 2.09). Sitä seuraa välittömästi opiskelijoiden ryhmätyö. Kolmannella luennolla läsnäolijoiden toteaminen alkaa nauhoituksen kohdassa 6 minuuttia 55 sekuntia ja päättyy kohdassa 8 minuuttia 20 sekuntia (kesto: 1.25). Sitä ennen – ja sen jälkeenkin – opettaja keskittyy tietokoneen näytön saamiseen näkyviin. Kolmannen luennon aloitusjakso siis jakautuu kahteen osaan. Neljännellä luennolla läsnäolijoiden toteaminen alkaa kohdassa 11 minuuttia 58 sekuntia ja päättyy kohdassa 13 minuuttia 30 sekuntia (kesto: 1.32). Sen jälkeen käydään sporadista puhetta loppusuorituksen ryhmien muodostamisista.

Kolmantena selvästi erottuvana rakenneosana luennoilla tulee joko *opiskelijoiden ryhmätyöt ja niiden purkukeskustelut* (luento 2: kesto 23 minuuttia 3 sekuntia; luento 3: kesto 20 minuuttia 7 sekuntia ja luento 4: kesto 17 minuuttia 42 sekuntia) tai *yhteinen tehtävä* kuten luennolla 1. Luennolla 1 ei ole opiskelijoiden ryhmätyötä, mutta sen sijaan on luennoitsijan ja neljän opiskelijan ääneen videotykillä heijastetun tekstin vuorolukeminen ja tekstistä esitetyt kommentit (kesto: 1.54).

Luennoilla 2, 3 ja 4 ryhmätyön perustan muodostavat edellisellä kerralla kotitehtäväksi annetut tekstit ja niiden lukeminen. Luennon 2 tekstejä varten opettaja on antanut myös kysymyksiä tekstiä varten, luennoilla 3 ja 4 ryhmätyöhön liittyvät kysymykset annetaan luennolla PowerPoint-dialla ennen ryhmätöiden alkua. Ryhmätyöt toteutetaan siten, että opettaja kehottaa lähellä toisiaan istuvia opiskelijoita muodostamaan muuttaman hengen ryhmiä ja keskustelemaan teksteistä kysymysten pohjalta. Ryhmille ei määrätä johtajaa tai sihteeriä. Myöskään työskentelyaikaa ei anneta (ks. Lahdes, 1997, s. 167). Koska kamera ei ole suunnattu opiskelijoihin, videotallenteesta ei näy, minkä kokoisia ryhmiä opiskelijat lopulta muodostavat.

Äänien perusteella luennoilla 2 ja 4 keskustelu käynnistyy heti vilkkaana, luennolla 3 opettaja joutuu kehottamaan uudestaan, ennen kuin keskustelu lähtee käyntiin. Äänien perusteella opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja keskustelu on vilkasta, ja opiskelijoiden rooli ryhmätöiden aikana on aktiivinen, kun sen sijaan kuvan perusteella opettajan rooli on passiivinen. Hän ei liiku pöydän takaa, vaan istuu, lukee joitakin (kotitehtävänä olleita?) tekstejä, kirjoittaa kynällä jotakin (teksteihin?) ja virittelee seuraavaa PowerPoint-diaa valkokankaalle. Luennolla 2 hän käy kaksi lyhyttä dialogia etupenkissä istuvan/istuvien opiskelijan kanssa (joka/joita ei näy kuvassa; myöskään ääni ei kuulu).

Opettaja päättää ryhmäkeskustelut nousemalla seisomaan ja asettumalla fläppitaulun eteen. Opettajan liike, ei-kielellinen kommunikaatio, paljastaa ryhmätöiden tulevan päätöksen. Opettajan alettua puhua ja otettua aktiivisen roolin luennolla opiskelijoiden tässä vaiheessa jo hiukan vaimenneet ryhmäkeskustelut ensin vaimenevat entisestään ja sitten loppuvat kokonaan. Opettaja kysyy jokaisesta ryhmästä vastauksia, ajatuksia ja kommentteja kysymyksiin. Kaikki ryhmät pääsevät – ja joutuvat – vastaamaan. Vastaaminen tapahtuu suullisesti ja omalta paikalta. Opettaja kirjoittaa käsin tussilla fläppitaululle ryhmistä tulleet ajatukset ja vastaukset ranskalaisin viivoin. Kun kaikki ryhmät on käyty läpi, opettaja palaa paikalleen pöydän taakse ja heijastaa valkokankaalle videotykillä PowerPoint-dian, johon hän on tehnyt oman yhteenvedon käsiteltävänä olleesta

tekstistä/teksteistä. Yhteenvedot toimii samalla siirtymänä luennoitsijan esityksen alkuun.

Neljäntenä rakenneosana tulee luennoilla 2, 3 ja 4 *luennoitsijan oma esitys*, jossa opettaja on aktiivinen ja joka on luennon opettajajohtoisin opetusmenetelmä (Lahdes, 1997, s. 154), ja puheen suuntana on opettajalta opiskelijoille. Luennolla 1, joka on luentosarjan ensimmäinen luento, luennoitsijan esitys edeltää vuorolukua. Esitysjaksossa esiintyy sporadista ja kumulatiivista puhetta. Vuorolukua seuraa opettajan toinen esitysjakso, joka on kestoltaan 9 minuuttia 31 sekuntia (52.02–61.33). Siinä esiintyy vain sporadista puhetta.

Luennolla 2 opettajan esitysjaksoa edeltävät opiskelijoiden ryhmätyöt ja niiden purkukeskustelu. Pitkässä opettajan esitysjaksossa, kestoltaan 44 minuuttia 9 sekuntia (42.43–86.52), joka on lähes puolet koko luennon kestosta, esiintyy sporadista, kumulatiivista ja tutkivaa puhetta.

Luennolla 3 opettajan esitysjaksoja on kaksi. Ensimmäinen on aloitusjakson jälkeen, pituudeltaan 20.53 (17.31–38.24). Siinä esiintyy vain sporadista puhetta. Toinen opettajan esitysjakso on ryhmätöiden käsittelyn jälkeen ja on pituudeltaan 21.50 (63.33–85.22). Siinä esiintyy sporadista, kumulatiivista ja tutkivaa puhetta.

Luennolla 4 on kaksi luennoitsijan esitysjaksoa ja yksi opiskelijan pitämä esitysjakso. Ensimmäinen opettajan esitysjakso on luennon alussa, loppukuulusteluun liittyvien ryhmien muodostamisen jälkeen, ja se on pituudeltaan 24.01 (18.57–42.58). Siinä esiintyy sporadista, kumulatiivista ja tutkivaa puhetta. Toinen opettajan esitysjakso kestää 5.32 (60.41–66.13), ja siinä on kumulatiivista ja tutkivaa puhetta. Luennon loppupuolella, ennen opettajan lopetusjaksoa, on vielä yksi opiskelijan esitysjakso, joka kestää 28.41 (66.14–94.55).

Opettajan esitysjaksot sisältävät luennon aiheen käsittelyn, joka liittyy edellisellä kerralla (paitsi luennolla 1) annettuihin teksteihin ja niiden teemaan. Niitä käsitellään myös opiskelijoiden ryhmätöissä ja ryhmäkeskustelujen tulosten kuulemisessa. Teknisenä välineenä luennoitsija käyttää PowerPoint-dioja. Paperisia monisteita hän ei jaa, vaan aineisto ilmeisesti löytyy sähköisessä muodossa verkossa tai sitten oheiskirjallisuudesta. Tämä ei tosin käy aina selvästi ilmi. Luennolla 3 opettaja näyttää netistä luennon aiheeseen liittyvää materiaalia. Tämä jakso on kuitenkin lyhyt, pituudeltaan vain 1.07.

Luennon 4 muista poikkeava rakenneosa on yhden opiskelijan pitämä esitysjakso (ks. liite 4). Hänkin käyttää teknisenä välineenään PowerPoint-dioja. Esitysjaksoon sisältyy sekä sporadista että kumulatiivista puhetta.

Viides luennoissa erottuva rakenneosia on *lopetusjakso*. Luennolla 1 sen pituus on 46 sekuntia, eikä sisällä mitään muuta kuin luennon lyhyesti lopettavat luennoitsijan sanat. Luennolla 2 sen pituus on 4 minuuttia 25 sekuntia. Siihen sisältyy yhden opiskelijan kotehtäväksi annettuun tekstiin liittyvä kysymys, ja opettajan vastaus, joka on puhetyypiltään sporadista puhetta. Luennon 3 lopetusjakson pituus on lyhyt, vain 55 sekuntia, jonka aikana opettaja esittää kaksi kysymystä seuraavalla kerralla esityksen pitävälle opiskelijalle, joka lyhyesti vastaa kysymyksiin, puhetyypiltään sporadista puhetta. Lopetettuaan luennon opettaja keskustelee vielä saman opiskelijan kanssa. Luennon 4 lopetusjakson pituus on 1 minuutti 52 sekuntia. Siihen sisältyy yhden opiskelijan tenttiin liittyvä kysymys ja opettajan vastaus. Kuten luennoilla 2 ja 3, luennon 4 lopetusjakson vuorovaikutteisuus on sporadista puhetta. Samoin kuin luennolla 3, lopetettuaan luennon opettaja keskustelee vielä yhden opiskelijan kanssa.

6.2 Puhetyypit vuorovaikutteisissa dialogeissa

Luennolla 1 vuorovaikutteinen dialogisuus on ennen kaikkea sporadista puhetta, vaikka luennolla on myös episodi kumulatiivista puhetta. Sporadisen puheen jaksot sijoittuvat sekä luennon alkuun että loppupuolelle, vuoroluvun jälkeen. Ensimmäisen luennon erikoisuus on myös yliopisto-opettajan ja joidenkin opiskelijoiden yhdessä ääneen lukema teksti, joka vuoroluku kestää 1.21. Ryhmätöitä sen sijaan ei ole.

Luennon 2 aloitusjakso ja läsnäolijoiden toteaminen muodostavat yhdessä lähes 20 minuuttia luennosta, ja kun siihen lisätään opiskelijoiden ryhmätyö ja ryhmätöiden purkukeskustelu, luennosta on käytetty lähes 43 minuuttia, eli hieman vajaa puolet. Vuorovaikutteista dialogia on runsaasti. Siinä päästään myös tutkivan puheen tasolle, erityisesti ryhmätöiden purkukeskustelun yhteydessä.

Myös luennolla 3 aloitusjakso, joka jakautuu kahteen osaan – välillä on läsnäolijoiden toteaminen – on pitkäkö eli 17 minuuttia 30 sekuntia. Vuorovaikutteista dialogia on runsaasti, erityisesti loppupuolella luentoa, sekä ryhmätöiden purkukeskustelun yhteydessä sekä luennoitsijan toisen esitysjakson aikana.

Luennolla 4 aloitusjakso, läsnäolijoiden toteaminen ja lopputenttiin liittyvien ryhmien muodostaminen vievät lähes 19 minuuttia luennon kokonaisajasta. Vuorovaikutteista

dialogia esiintyy luennolla 4 melko tasaisin välein pitkin luentoa. Ryhmätöiden purkukeskustelussa päästään pitkään tutkivan puheen jaksoon (50.55–58.57).

Vuorovaikutteisen dialogisuuden näkökulmasta ryhmätöiden purkukeskustelu synnytti runsaasti vuorovaikutteisen puheen episodeja. Niin luennoilla 2, 3 kuin 4 ryhmätyöjaksoa seurasi purkuvaiheessa sekä sporadisen, kumulatiivisen että tutkivan puheen muodostamia episodisarjoja, joiden pituus luennolla 2 oli 15 minuuttia 14 sekuntia. Luennolla 3 näiden ryhmätöiden purkukeskustelussa esiintyneiden peräkkäisten episodien pituus oli 13 minuuttia 12 sekuntia, ja luennolla 4 näiden ryhmätöitä välittömästi seuraavien peräkkäisten episodien pituus oli 12 minuuttia 18 sekuntia.

Aineistoa analysoitaessa kävi ilmi, että useissa vuorovaikutusjaksoissa puhetyypit vaihtelivat peräkkäin. Kumulatiivisesta jaksosta saatettiin edetä tutkivan puheen tyyppiin, mutta jo seuraavassa puheenvuorossa palata takaisin kumulatiiviseen, josta palattiin uudestaan tutkivan puheen tyyppiin. Vaihtelu kumulatiivisen ja tutkivan puheen välillä voi johtua siitä, miten opiskelijat rohkaistuvat osallistumaan vuorovaikutteiseen dialogiin.

6.2.1 Sporadinen puhe

Tässä tutkimuksessa käytetty termi 'sporadinen puhe' on nimensä mukaan ("hajallaan oleva, erillinen, satunnainen") satunnaista, tilapäistä, yllättävääkin. Luennolla sekä opiskelijat että opettaja saattavat esittää aivan odottamatta esimerkiksi kysymyksen tai kommentin. Näin tehdyt kysymykset ja niihin annetut vastaukset sekä kommentit ovat useimmiten lyhyitä, keskeyttäen usein laajemman temaattisen kokonaisuuden käsittelyn. Sporadisen puheen episodit ovat tyypillisesti ajallisesti lyhyitä, jopa vain muutaman sekunnin pituisia jaksoja. Analyysiyksikön rajausvaikeuksia syntyy lähinnä silloin, jos opiskelija kysyy ja opettajan vastaus laajenee ja jatkuu liittyen hänen aiempaan esitykseensä.

Luennolla 1 sporadisen puheen episodeja on 7. Luennon ainoa kumulatiivisen puheen episodi alkaa sporadisen puheen episodilla (kysymys-vastaus-kysymys-vastaus), josta edetään kumulatiivisen puheen tasolle. Sporadisen puheen episodien kokonaispituus luennolla on 5 minuuttia 26 sekuntia.

Luennolla 2 sporadisen puheen episodeja on 8. Yksi kumulatiivisen puheen ja yksi tutkivan puheen episodi alkaa sporadisella puheella. Sporadisen puheen episodien kokonaispituus luennolla on 5 minuuttia 25 sekuntia.

Luennolla 3 on 13 sporadisen puheen episodiat. Ne ovat yhtä lukuun ottamatta kaikki alle minuutin pituisia. Vain yksi luennon kolmesta kumulatiivisen puheen episodista alkaa sporadisella puheella. Sporadisen puheen episodien kokonaispituus luennolla 3 on 5 minuuttia 3 sekuntia.

Luennolla 4 sporadisen puheen episodeja on 10. Luennolla 4 yksi sporadisen puheen episodi edeltää tutkivaa puhetta, ja yksi sporadisen puheen episodi kumulatiivista puhetta. Sporadisen puheen episodien kokonaispituus luennolla on 8 minuuttia 28 sekuntia.

Tutkimusaineistossa sporadisen puheen kaikkien episodien kokonaiskesto on 24 minuuttia 22 sekuntia. Luennoilla oli sporadisen puheen episodeja yhteensä $f=38$. Näissä jaksoissa joko opiskelija(t) tai luennoitsija hakee vastausta johonkin hyvin spesifiin ja/tai tekniseen kysymykseen tai kysymyksiin, tai kommentoi – ei siis varsinaisesti kysymittään, eikä vastaa mihinkään kysymykseen – käsiteltävänä olevaa asiaa.

Seuraava sporadisen puheen esimerkki 1 on luennolta 2, jossa luennoitsijan esitysjakson keskeyttää opiskelijan mieltä askarruttanut kysymys Jeesuksen mahdollisista veljistä. Opettajan vastaus erottuu luennosta selvästi, ja luennoitsija jatkaa esitysjaksoa vastauksen annettuaan.

Esimerkki 1. Sporadinen puhe (luento 2)

Opiskelija: ”Miten sitt’ selitettiin nää Jeesuksen veljet?” (kysymys; sporadinen puhe)

Luennoitsija: ”Siin’ on monta selitystä. Juuri kuulin tuolla konferenssiss’ tällasen että... Maria... ett’ Joosef oli niin vanha kun se meni Marian kanssa naimisiin ett’ Joosef saatto olla leski ja sitä kautta hänellä oli jo lapsia, jotka sitten nimetään Jeesuksen veljiks’, mutt’ Joosef oli niin vanha että hän oli jo impotentti kun hän meni Marian kanssa... Mitään vaaraa neitsyyden menettämiselle ei ollut.” (vastaus; jatkuu sporadisena puheena)

Sporadiselle puheelle on tyypillistä se, että se pysyy ilmaisullisesti asiatasolla eikä pyri yhteisen uuden tiedon rakentamiseen. Kuten yllä olevassa esimerkissä, se liittyy usein kysymys-vastaus-rakenteeseen tai sellaisen laajenemiseen toiseksi puhetyypiksi, tai se voi olla luonteeltaan kommentti käsiteltävään asiaan. Se ei pyri ymmärtämiseen tähtäävään oppimiseen ja on luonteeltaan subjektiivista, ei yhteisöllistä. Esimerkissä on yhden opiskelijan mieltä askarruttanut kysymys, jonka hän tuo esiin keskeyttäen opettajan esi-

tysjakson. Kyseessä on tyypillisesti kahden tai useamman osapuolen välinen vuorovaikutus, jossa kumpikin/jokainen antautuu vuorovaikutukseen vain saadakseen vastauksen omaan kysymykseensä tai kommentoidakseen asiaa omasta näkökulmastaan. Kyseinen puhe saattaa jatkuessaan laajentua kumulatiiviseksi tai tutkivaksi puheeksi.

Seuraavassa esimerkissä 2 luennolta 2 keskustellaan ryhmän keskustelun tuloksista. Sporadisesta puheesta, opettajan kysymyksistä ja kommenteista, edetään kumulatiiviseen puheeseen (”jos ajattelette”) ja opiskelijan asiantuntemuksen ilmaisemiseen (”partus”), jonka hän jakaa ryhmän kanssa.

Koska mukana on kaksi nauhoitteessa äänen perusteella selvästi erotettavia opiskelijoita, heitä on nimetty kirjaimilla A ja B, litteroinnin ymmärtämisen parantamiseksi. Sama menettely toistuu muissakin esimerkeissä.

Esimerkki 2. Sporadinen puhe (luento 2)

Luennoitsija: ”Okei. Mitäs mitäs te saitte? Mennään taas sillai vaikka ryhmittäin ni sanokaa jotain... jotain. Millaisia vaikutelmia teille tuli? Kuka haluaa aloittaa? (luennoitsija ei odota vastausta) Aloittakaa vaikka te (osoittaa kädellä lähintä ryhmää etupenkissä; opiskelijoiden naurua, sitten hiljaisuus) No joku pointti vaan ni ei tarte kaikkea mitä löytää.” (kysymyksiä; sporadinen puhe)

Opiskelija A: ”Tää tää meit’ huvitti eniten ehkä, tää Jovinianuksen hirvittävä väite ett’ Jeesus syntyi alateitse. Tosi kova [väite]. Mutt’ ehkä se myöskin kuvaa (epäselvä kohta).” (sporadinen puhe, joka lähenee kumulatiivista puhetta)

Luennoitsija: ”Tää on hauska tää teiän, teiän termi ”alateitse”.” (kommentti; sporadinen puhe)

Opiskelija B: ”Mä oon kätilö. (opiskelijat ja luennoitsija nauravat) Sektio vai. Mä oon kätilö.” (vastakommentti; sporadinen puhe)

Luennoitsija: ”... jos ajattelette että Hieronymus ei tainnut käyttää tai tää ei ollu niin ku tää termi käytössä.” (kommentti; sporadinen puhe)

Opiskelija B: ”Mutt’ se oli jotenkin täällä, niin ku ku partus on, menee niin ku tähän linjaan.” (asiantuntijan kommentti, joka tuo uutta tietoa yhteiseen keskusteluun; kumulatiivinen puhe)

Jokaisella luennolla esiintyi runsaasti tällaista sporadista puhetta, joka tyypillisimmillään ilmeni ns. kysymys-vastaus-rakenteina, joissa saattoi olla ketjuuntuneena useampi kysymys-vastaus-pari. Tällainen puhe ilmeni myös kysymys-kommentti-, kysymys-

kehotus- tai kommentti-vastaus-parina, tai kysymys-vastaus-kommentti- tai kysymys-kommentti-kehotus-yhdistelmänä.

Seuraava sporadisen puheen esimerkki 3 on luennoilta 1. Luennoitsija kysyy opiskelijoilta heidän muista opinnoistaan. Episodi on ensimmäisen luennon alkuvaiheesta, jolloin keskustellaan luentoan liittyvistä järjestelyistä. Vaikka kyseessä on vuorovaikutteinen dialogi, sen tavoitteena ei ole niinkään yhteisen tiedon kasvattaminen, vaan opettaja pyrkii lähinnä pääsemään selville opiskelijoiden taustatiedoista ja luomaan yhteyttä uuteen opiskelijaryhmään. Opiskelijoiden määrään nähden suuri luentosalii synnyttää etäisyyttä ja vaikeuttaa mm. opettajan kuulemista opiskelijoiden puhetta. Opiskelijoiden tätä jaksoa edeltäneet kysymykset liittyivät luennon järjestelyihin ja kurssin suoritukseen, kun taas alla olevat luennoitsijan kysymykset koskevat taustatietojen saamista opiskelijoista.

Esimerkki 3. Sporadinen puhe (luento 1)

Luennoitsija: ”Eli siihen [opiskeluihin] liittyen, onks’ teillä nytte se tilanne että onks’ teill’ latinaa, ruotsia, kreikkaa? Mitä te opiskelette?” (kysymys; aloittaa sporadisen puheen jakson)

Opiskelija A: ”Hepreaa.” (vastaus)

Luennoitsija (kuulee huonosti): ”Kreikkaa?” (kysymys)

Opiskelija A: ”Hepreaa.” (vastaus)

Luennoitsija: ”Hepreaa. Kuinka moni on heprean kurssilla? (tauko; odottaa vastausta) Kaks’? Kolme? Mitäs muut tekee?” (kysymys)

Opiskelija B: ”Latinaa.” (vastaus)

Luennoitsija: ”Latinaa. Sitt’ teillä pyörii muut jaksot.” (toisto ja kommentti; sporadinen puhe)

Opiskelijoiden kielitaidon tietämisellä on luennoitsijalle teknistä ja informatiivista merkitystä siitä näkökulmasta, että osa kurssilla käsitellyistä teksteistä oli alun perin kirjoitettu mm. kreikaksi tai latinaksi, vaikka valtaosa luetuista teksteistä olikin käännetty suomeksi.

Toisin kuin kumulatiivinen ja tutkiva puhe, sporadisen puheen episodit esiintyvät useimmiten irrallisina puhejaksoina (ks. liitteet 1–4). Ne saattavat kuitenkin myös liittyä kumulatiivisen tai tutkivan puheen episodiin niiden alussa siten, että tällaisen episodin johdantona on sporadinen puhe, joka sisältää kysymyksen, jonka vastaus laajenee ku-

mulatiiviseksi ja/tai tutkivaksi puheeksi. Tällainen sporadisen puheen episodi saattaa myös esiintyä keskellä kumulatiivista tai tutkivaa puhetta, mutta vain yksi tutkivan puheen episodi päättyi sporadisen puheen episodiin: luennolla 4 opiskelijoiden ryhmätöiden purkukeskustelu päättyi sporadiseen puheeseen (ks. liite 4).

6.2.2 Kumulatiivinen puhe

Tässä tutkimuksessa määritetään kumulatiiviseksi puheeksi sellaista vuorovaikutustilanteessa esiintyvää kielellistä jaksoa eli episodua, joka ilmenee siten, että se selvästi liittyy puheena olevaan teemaan ja tuo siihen jonkun uuden näkökulman, jota ei ole aiemmin mainittu, tai vahvistaa ja tarkentaa kyseistä näkökulmaa. Se on luonteeltaan lähinnä deskriptiivinen, kuvaileva. Se voi tarkoittaa esimerkiksi edellisellä kerralla luettavaksi annetun tekstin referointia ja sen ajatusten esille nostamista, ilman henkilökohtaista reflektointia, kommentointia tai muun näkökulman tuomaa lisäarvoa. Se esiintyy aineistossa usein myös siten, että jos kyseessä on opiskelija, luennoitsijan reaktio on usein myöntävä ja myöntöä toistava, esimerkiksi ”joo joo”, mutta ei kriittinen eikä haastava. Kumulatiivisen puheen jaksoja esiintyi seuraavasti: luennolla 1 niitä oli 1 episodi, luennolla 2 niitä oli 7 episodua, luennolla 3 niitä oli 3 episodua, ja luennolla 4 niitä oli 4 episodua, yhteensä $f=15$.

Luennolla 1 ainoa kumulatiivisen puheen episodi alkaa sporadisen puheen episodilla (kysymys-vastaus-kysymys-vastaus), josta edetään kumulatiivisen puheen tasolle. Kumulatiivisen puheen pituus on 5 minuuttia 36 sekuntia.

Luennolla 2 yksi kumulatiivisen puheen viidestä episodista alkaa niin ikään sporadisella puheella. Luennolla 2 yksi tutkivan puheen episodi muuttuu kumulatiivisen puheen episodiksi. Kumulatiivisen puheen kokonaispituus luennolla 2 on 11 minuuttia 41 sekuntia.

Myös luennolla 3 yksi kumulatiivisen puheen kolmesta episodista alkaa sporadisella puheella. Ryhmätöiden purkukeskustelu alkaa sporadisella puheella, jota seuraavat kumulatiivisen, tutkivan, kumulatiivisen ja tutkivan puheen episodit. Kumulatiivisen puheen kokonaispituus luennolla 3 on 6 minuuttia 18 sekuntia.

Luennolla 4 ensimmäinen kumulatiivisen puheen episodi alkaa opiskelijan kysymyksellä ja sporadisella puheella, josta edetään kumulatiivisen ja tutkivan puheen tasolle. Ryhmätöiden purkukeskustelussa on peräkkäin sporadisen puheen episodi, jota seuraa-

vat tutkivan, kumulatiivisen, tutkivan ja sporadisen puheen episodit. Kumulatiivisen puheen kokonaispituus luennolla 4 on 6 minuuttia 21 sekuntia.

Tutkimusaineistossa kaikkien kumulatiivisen puheen episodien kokonaiskesto on 29 minuuttia 56 sekuntia.

Kumulatiivisen puheen episodeille on yhteistä se, että ne useimmiten edeltävät tutkivaa puhetta, eli toimivat vuorovaikutteisen dialogin edeltävänä vaiheena tutkivalle puheelle. Niiden muoto on usein kysymys-vastaus-tyyppinen, ja opettajan rooli on sekä myötäilevä että oman näkökulmansa mukaan tuova, mutta ei haastaen, vaan lähinnä opiskelijoiden esiintuomia näkökulmia vahvistaen.

Seuraavassa esimerkissä 4 luennolta 3 päästään vuorovaikutteisessa dialogissa kumulatiivisen puheen tasolle opiskelijan kysymyksen kautta, johon vastaamisen lisäksi opettaja tekee jatkokysymyksen, joka ensin aiheuttaa hiljaisuuden. Kyseessä on ryhmätöiden purkukeskustelu, jossa luennoitsija kirjoittaa ryhmien työskentelyn vastauksia taululle. Opiskelijat ovat ryhmässä keskustelleet etukäteen luettavana olleesta tekstistä. Luennoitsijan vastauksessa voidaan panna merkille sana ”jälkiviisaasti”, joka johtaa kysymyseen ja ns. Teacher Initiate-Student Respond-rakenteeseen (esim. Cazden, 2001/1988). Luennoitsijan toisessa ja kolmannessa vastauksessa voidaan panna merkille, miten luennoitsija suhtautuu myönteisesti ja myöntävästi – hän käyttää tähän tyypillisesti sanaa ”joo” – opiskelijan ajatukseen, mutta ei haasta kriittisesti, vaan toistaa, tuomatta esiin omaa näkemystään. Hän kuitenkin tuo esiin puheena olevan käsitteen teknisen termin, ’idolatrian’, ikään kuin varmistaakseen, että opiskelijat ovat pystyneet havaitsemaan ja osaavat nimetä havaitsemansa ilmiön oman oppiaineen käsittein. Tällä tavoin ryhmän koheesio säilyy, mutta yhdessä kriittisesti perustellun tiedon muodostaminen jää heikoksi, kun vuorovaikutukseen osallistuvan näkökulmaa ja mielipidettä ei tarkastella kriittisesti.

Esimerkki 4. Kumulatiivinen puhe (luento 3)

Opiskelija A: ”Siis, oliko se nyt ihan totta, vai luinkohan mä nyt ihan oikein että siis se [Jean d’Arc] sano sitä että se niin ku voi puhuu vaan kuninkaalle?” (opiskelijan kysymyksen muodossa olevaa tietoa, joka johtaa luennoitsijaa kumulatiivisen puheen tasolle)

Luennoitsija: ”Joo, se oli yhdessä kohtaa, ett’ ett’ ett’ se lojaalisuus kuninkaalle paisto läpi tässä, ja kun nyt tietää nii ku täällä, jälkiviisaasti, ett’ se oli täys’ lurjus,

se kuningas, suhteessa Jeaniin, nii, tää välittää kyllä tämmöstä uskollisuutta koko ajan. No entäs sitte, [Jean d'Arcin] puku tai miekka? Mimmosta, huomioita?" (hiljaisuus) (kumulatiivisen puheen muodossa oleva vastaus, joka päättyy uuteen kysymykseen)

Opiskelija B: "No, tota, en mä tiä. Siit' puvustahan se ei suostunu vastaamaan ett' miks se pukeutu [miehen vaatteisiin], ett' se ei sanonu suoraan ett' Jumala oli määränny mutt' se sano ett' ei kukaan ihminen tätä o määränny, että." (omasta epävarmuudesta huolimatta opiskelija tuo omaa tietoaan yhteiseen tietoisuuteen; kumulatiivinen puhe)

Luennoitsija: "Vältteli jotenki siinä kohtaa. Vältteli pukukysymystä, ... pukukysymystä." (kirjoittaa taululle) (kumulatiivinen puhe). Entäs miekast'? (kysymys; ei odota kenenkään vastausta). Kuulin ku joku puhu miekasta jotaki. Mikä ryhmä se oli? (kysymys ja tauko) Joku on luku miekasta." (haluaa saada esiin opiskelijoiden tietoa toisesta yksityiskohdasta)

Opiskelija C: "Tota, me ainaki puhuttii siitä että toss' [etukäteen luettavana olleessa] tekstiss', tekstist' jotenki huomasi sen ett' ne yritti saada ne kuulustelijat jotenki nalkkiin jonkinlaisesta ehkä miekanpalvonnasta tai semmosesta sen Jeanin, että ne kyseli että onko se rukoillu sen miekan puolesta tai asettanu sitä alttarille tai vastaavaa." (kumulatiivinen puhe, joka lähenee tutkivaa puhetta, "jotenki huomasi sen"; kumulatiivinen puhe toteutunut jo ryhmän tasolla: "me ainaki puhuttii")

Luennoitsija: "Joo, ja tää idolatria, siis... just näin. Tosi hyvin, hyvin sanottu..." (edellisen puhujan myötäily ja "terminus technicus" keskusteluun mukaan; ei syvennä tietoa eikä tuo uutta näkökulmaa esiin)

Luennolla esiintyvälle kumulatiiviselle puheelle on tyypillistä se, että vuorovaikutteinen dialogi tapahtuu lähes poikkeuksetta opettajan ja opiskelijan välillä, usein vielä yhden opiskelijan kanssa, jolloin vuorovaikutus tapahtuu kahden henkilön välillä. Opettajan vastaus, joka tuo jonkun uuden ajatuksen, kuitenkin yhtäältä syventää tietoa ja toisaalta motivoi kyseistä opiskelijaa jatkamaan reflektointia ja lausumaan sen ääneen kaikkien kuultavaksi.

Seuraavassa esimerkissä 5 luennolta 3 opiskelija viittaa aiempaan näkemänsä filmiin ja tuo sieltä saamansa ymmärryksen luennoitsijan tietoon. Kumulatiivisen puheen voi erottaa opettajan myötäilystä ("Mm, mm.") ja siitä, että hän tuo tähän liittyen uuden näkökulman keskusteluun. Merkillepantavaa – mutta usein tutkimusaineiston vuorovaikutustilanteissa toistuvaa – on se, että opettaja puhuu opiskelijan puheen päälle.

Esimerkki 5. Kumulatiivinen puhe (luento 3)

Opiskelija: ”Nii siin’ leffassa ainaki tulee sellanen käsitys ett’ se [Jean d’Arc] pu-
keutuu mieheks’ ainoastaan sen takia ett’ se pääsee niin ku sotilas... sotimaan.”
(oma mieli- tai muistikuva luennon ulkopuolelta; kumulatiivinen puhe)

Luennoitsija: ”Mm, mm. (hyväksyvästi) Tästä vaatetuksesta niin niin ni tällanen
käytännön järki sanoo ett’ ei o kauheen helppo ratsastaa hame päällä ja vetää sota-
joukkoja. (epäselvä) ett’ se voi olla ihan käytännön syy myös mutt’ ett’ mutt’ sitt’
taas ku aattelee ett’ hän kokee ett’ hän jo, hänell’ on tää Jumalan tehtävä johtaa so-
tajoukkoja mitkä tuo siihen sen roolin ja ehkä auktoriteetin. Mutt’ ett’ hän sano ett’
se on Jumalan käsky.” (opettaja myötäilee; tuo uuden näkökulman dialogiin)

Opiskelija: ”Mutt’ sitt’ siit’ tulee tosiaan semmonen kuva että, että ylipäättään niin
ku se ei ois saanu lupaa lähteä sotimaan...” (opiskelija jatkaa ajatusta; osittain kriit-
tinen puheenvuoro, mutta opettaja puhuu päälle)

Opettaja: ”Aivan.”

Kumulatiiviseen puheeseen liittyy sekä opettajan myötäileminen suhteessa opiskelijoi-
den esiin tuomiin näkökulmiin että opiskelijan myötäileminen suhteessa opettajan nä-
kökulmiin. Näin keskustelussa ei synny vastakkainasetteluja, mutta näkökulmia ei
myöskään kriittisesti haasteta, eikä niitä nyansoida.

Seuraavassa esimerkissä 6 luennolta 4 on tutkimusaineistossa kumulatiiviselle puheel-
le tyypillisesti toisen mielipiteen tai näkökulman myötäilyä paitsi alussa, jossa opettaja
varsin yksiselitteisesti (”ei, ei, ei”) torjuu opiskelijan esittämän väärän ajoituksen. Toi-
saalta hän ei edes kuuntele kysymystä loppuun, vaan puhuu opiskelijan puheen päälle.

Esimerkki 6. Kumulatiivinen puhe (luento 4)

Opiskelija: ”Oliks’ se naisten askeesi aina ihan sielt’ tuhatkolmesataaluvulta asti
niin ku yhtä trendikkäänä? Siis oliks’ se koko sen...” (kysymys; opettaja katkaisee
kumulatiivisen puheen kysymyksen ja puhuu päälle)

Luennoitsija: ”Ei, ei, ei. Se, se se on, se liittyy, tuhatkaksisataaluvulla lähtee nou-
suun. Tuhatsataluvulla jo Bernhard Clairvauxlainen oli tällainen niin ku syömätön
atleetti. Ett’ häntä on taas miehistä niin ku nostettu. Ja tuhatsataluvulta, jolloin läh-
tee tää, sanotaan että hurskaus lähtee demokratisoituun, eli se ei oo vaan eliitin, täl-

lanan uskonharjotus ja kilvottelu ei oo vaan eliitin, joka asuu luostareissa, hallinnassa tai valvonnassa, vaan tavallaan tavallinenki kansa pääsee osaks' näitten kerkijäläisveljestöjen, ja sitt' heihin liittyy naisia paljon myös, ni ni se alkaa demokratisoitua ett' tavallisimmat tavallisimmat ihmiset haluaa alkaa harjoittaa uskoa, niin ku nää ennen nunnat ja munkit. Ja tää, siihen liittyy tää vita apostolica, imitatio Christi, imitatio Mariae, eli matkitaan Jeesusta, apostoleja ja Mariaa. Lähetään, pyritään elään niin ku he eli."

Opiskelija: "Eli se liittyy siihen maallikkohurskauteen..." (opiskelija tuo esiin oman ymmärryksensä; luennoitsija puhuu päälle)

Luennoitsija: "Joo." (luennoitsija myötäilee ja vahvistaa mielipiteen/näkökulman)

Opiskelija: "... just enemmän ku sinne luostarihurskauteen." (luennoitsija puhuu uudestaan päälle)

Luennoitsija: "Joo." (kumulatiiviselle puheelle tyypillinen myötäily)

Opiskelija: "Okei. Joo." (opiskelija ei etene reflektiossa, vaan myötäilee hänkin)

Kumulatiiviselle puheelle yliopiston opetustilanteessa näyttää tutkimusaineiston perusteella olevan tyypillistä sekä uuden tiedon esiintuominen ja sen myötä vuorovaikutteisen dialogin syveneminen tutkivaksi puheeksi, että edellisessä esimerkissä näkyvä myötäily, mikä ei useinkaan syvennä puheen vuorovaikutteisen dialogisuuden tasoa tutkivaksi puheeksi, vaan pitää sen usein kumulatiivisena, tai vie vuorovaikutteisen dialogin sporadisen puheen tasolle.

6.2.3 Tutkiva puhe

Tässä tutkimuksessa määritetään tutkivaksi puheeksi sellaista vuorovaikutustilanteessa esiintyvää kielellistä jaksoa eli episodiat, joka ilmenee siten, että kognitiivinen päättely ja järkeily ilmenevät puheessa. Puhujat asemoituvat oman näkökulmansa perusteella suhteessa muihin ja ottavat kantaa. Omia ajatuksia uskalletaan tuoda esiin, ja toisten ajatuksia uskalletaan arvioida julkisesti. Tutkimusaineiston perusteella tutkivaan puheeseen ja vuorovaikutteiseen dialogiin päästään silloin, kun luennoitsija ja/tai opiskelijat viittaavat puheena olevaan aiheeseen, mutta eivät tyydy vain referoimaan (kumulatiivisen puheen taso) ja toistamaan tai myöntämään toisten ajatuksia, vaan kehittävät ajatusta eteenpäin.

Tutkivan puheen episodeja esiintyi seuraavasti: luennolla 1 sellaisia ei ollut tunnistettavissa, luennolla 2 niitä oli 5 episodtia, luennolla 3 niitä oli 3 episodtia, ja luennolla 4 niitä oli 4 episodtia, yhteensä $f=12$.

Luennolla 2 yhtä tutkimivan puheen episodtia edeltää sporadisen puheen episodi, ja kolme tutkimivan puheen episodtia edeltää – tyypillisesti tutkimusaineistossa – kumulatiivisen puheen episodi. Tutkivan puheen kokonaispituus luennolla 2 on 9 minuuttia 5 sekuntia.

Luennolla 3 kaikkia kolmea tutkimivan puheen episodtia edeltää kumulatiivisen puheen episodi. Tutkivan puheen kokonaispituus luennolla 3 on 11 minuuttia 18 sekuntia.

Luennolla 4 yhtä tutkimivan puheen episodtia edeltää sporadisen puheen episodi, ja kahta tutkimivan puheen episodtia edeltää kumulatiivisen puheen episodi. Tutkivan puheen kokonaispituus luennolla 4 on tasan 12 minuuttia.

Tutkimusaineistossa tutkimivan puheen kokonaiskesto on 32 minuuttia 23 sekuntia. Tutkivan puheen episodeille on tyypillistä se, että yhtä poikkeusta lukuun ottamatta luennolla 4 ne esiintyvät suorana jatkona joko sporadiseen tai kumulatiiviseen puheeseen. Toinen tyypillinen piirre on, että vuorovaikutteiseen dialogiin osallistuvat tuovat selkeästi oman mielipiteensä esiin, ja joskus tavalla, joka ei ole ainoastaan kognitiivisella vaan myös emotionaalisella tasolla.

Seuraavassa esimerkissä 7 luennolta 2 kaksi eri opiskelijaa ilmaisee mielipiteensä puheena olevasta asiasta. Opettaja yhtäältä myötäilee, toisaalta tuo mukaan omaan asiantuntijuuteen perustuvan laajemman tiedollisen kontekstin, joka hermeneuttisesti selittää opiskelijoiden luettavana olleita tekstejä.

Esimerkki 7. Tutkiva puhe (luento 2)

Opiskelija A: ”Täss’ on niin ku järkyttävintä se ett’ väärät ihmiset tuomittiin harhaoppiseksi. Ett’ Hieronymushan se ois joka olis’ pitäny tuomita oikeesti harhaoppiseksi.” (mielipide, joka perustuu aiemmin viitattuihin teksteihin ja keskusteluun; tutkiva puhe)

Luennoitsija: ”Tältä mustakin tuntu kun mä mietin just tätä ett’ Hieronymusta kutsutaan kirkkoisäksi, ja sitt’ noi Jovinianuksen ajatukset jotenki resonoi paljo enemmän omien ajatusten kanssa.” (myötäilee ja vahvistaa opiskelijan epäoikeudenmukaisuuden tunteen oikeutusta antamalla oman mielipiteensä)

Opiskelija B: ”Mun mielestä tässä mennään niin ku ensimmäisen uskonkappaleen ja Jumalan luomistyön ylitse. Ett’ (epäselvää, joku yskii kovaa) jos Jumala kerran on luonut ihmisen lisääntymään... Oishan hän voinut luoda sitt’ suoraan sellaisi eeterisii olentoja, jotka vaan korvist’ (muiden opiskelijoiden naurua) korvist hyppii ja jotenki niin ku ett’... (nauru jatkuu) Ja sitte ku tää, niin ku luomistyö pistetään pois pelistä, niin saman tienhän menee koko lunastus, koska silloinhan Jeesuksen ihmiseks’ tuloll’ ei o merkitystä. Ett’ mun mielest’ tässä pistetään niin ku aika isoi juttuja kristinuskosta roskakoppaan.” (opiskelijan henkilökohtainen näkemys, hämmentynyt tunnetila; ”mun mielestä”, ”mun mielest’”; samalla teologinen argumentointi tietystä dogmaattisesta näkökulmasta)

Luennoitsija: ”Mutt’ tää on, tää on, tää on kristinuskon alkuvaiheessa, ja kun ei olla mikään niin ku vielä ... ei o kaikki vielä kristittyjä tähän aikaan. Homma on, homma muotoutuu, opit muotoutuu, ja ihmiset tekee niitä oppeja ja tulkintoja omista lähtökohdistansa, ja tässä... yritän vähän niin ku näitä valottaa ett’ nää tulee monesta suunnasta nää, ja sitt’ sitt’ se mikä jää voitolle ni on just jossain määrin sattumanvarasta.” (opettaja tarjoaa metatekstuaalisen ja hermeneuttisen selityksen käsiteltävänä olevalle aiheelle, ”yritän vähän niin ku näitä valottaa”; tutkivan puheen tasolla avautuu mahdollisuus ymmärtää esiin tullutta tietoa syvemmin)

Seuraavassa esimerkissä 8 keskustellaan luennolla 3 tehdyn ryhmätyön vastauksista. Luennoitsija (joka ei näy videokuvassa) kerää ryhmien vastauksia ja kirjoittaa ydinkohdat taululle. Vuorovaikutteinen dialogisuus on päässyt tutkivan puheen tasolle. Opiskelijoiden aktiivisuus on merkillepantavaa: heitä ei tarvitse yrittää aktivoida vuorovaikutukseen. Omaan persoonaan liittyvä ilmaus, joka ilmentää vuorovaikutuksen avoimuutta ja sitouttaa puhujan vuorovaikutukseen, esiintyy lähes kaikissa puheenvuoroissa. Tutkiva puhe tulee esiin kielellisissä ilmauksissa, jossa on usein sentyyppisiä henkilökohtaisia viittauksia kuten ”mun mielestä”, ”mulle”, ”must’ tuntuu”, ”must’ näyttää”, ”(minulle) tuli semmonen olo”, jne. Joskus ilmauksista heijastuu tunnepohjainen suhtautuminen puheena olevaan, opiskeltavaan aiheeseen. Syynä saattaa olla aiheen liittyminen omaan maailmankuvaan tai oikeudenmukaisuuden käsitykseen.

Esimerkki 8. Tutkiva puhe (luento 3)

Opiskelija A: ”Tuli semmonen olo ett’ se [Jean d’Arc] vaan oli tavallaan mahdollisimman ärsyttävä ja sitt’ se tavallaan koitti koko ajan niin ku jotenki luisuu siitä

ett' hänelle vaan sanotaan asiat. Kyll' todellakin nii sai semmosen kuvan ett' sitä otti päähän se tilanne. Ett' ei kiinnosta." (tutkiva puhe; opiskelija ei ainoastaan referoi, vaan kommentoi ja arvioi)

Luennoitsija: "Ärsyttävä ja ärsyyntynyt. (kirjoittaa taululle) Mutt' tässäki meidän tulkinta ni voi olla myös ett' se on täysin avuton ja se sanoo just mitä se kokee ja tuntee." (tutkiva puhe – huomaa kriittisen haastava konjunktio "mutt" ja ilmaus "meidän tulkinta"; opettaja nostaa puheen metatasolle)

Opiskelija B: "Mulle tuli taas jotenki sellanen yksinkertainen vilpittömyys. Sellanen niin ku nuori tyttö, joka on hirvittävän joukkion keskellä. Se on tosi vilpitön. Hänhän moness' kohtaa sanoo ett' hän ei tiedä. Ei hän ymmärrä, ei hän tiedä. Ett' hänen pitää vaan saada miettiä ja keskustella äänien kanssa." (tutkiva puhe; uusi näkökulma ja omaa tulkintaa; huomaa ilmaisu "mulle tuli")

Luennoitsija: "Joo, joo." (luennoitsijan myöntävä ja vuorovaikutukseen rohkaiseva välikommentti)

Opiskelija C: "Mutt' toisaalta se on kyllä aika niin ku, on silti laskelmoitua, että pääsee vastaamasta kun sanoo ettei tiedä niin eihän sitä voida syyttää siitä ettei se tiedä." (omaa reflektiota tutkivan puheen tasolla; huomaa edelliseen puhujaan kohdistuva kriittisen haastava ilmaus "mutt' toisaalta")

Luennoitsija: "Ja se on toisaalta kauheen fiksua, pelata itsellensä vähän aikaa. Ja mua ihmetyttää se, ett' näyttää siltä, ett' Jean ei lankee minkään sortin harhaopin polulle. Ku aattelee että hänell' ei oo minkään sortin teologista, tämmöstä akateemista koulutusta, ett' se mitä hän on saanu oppia papeilta, kuullu tarinoita, pyhimyselämäkertoja, oppinu Isä meidän, Ave Marian, uskontunnustuksen, nää todennäkösesti oli ne, nii nii, hirveen vankkumaton. Ett' tietysti voi ajatella ett' hän on muitakin näitä pyhimyselämäkertatarinoita kuullu ja hänellä ois melkein pakko olla joku siis ja vois' olla lähimenneisyydessä tämmönen näkijänaisen tarina, esimerkiksi, roolimallina, mist' hän tän vetää, tän koko homman." (tutkiva puhe)

Erityisen merkillepantava tässä esimerkissä on yliopisto-opettajan viimeinen puheenvuoro, jossa hän vaikuttaa asettuvan opiskelijoiden kanssa samalle tasolle tuottamaan tietoa – on huomattava luennoitsijan ilmaisu "mua ihmetyttää" – ja antaa myös tilaa muillekin tulkinnoille lopun avoimella kysymyksellä: "mist' hän tän vetää, tän koko homman". Opettaja suhtautuu jossain määrin kriittisesti myös omaan tietoonsa ja uskalltaa asettaa oman ajattelunsa opiskelijoiden arvioitavaksi. Samalla hän tuo esiin myös oman persoonansa ja asettautuu avoimeen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa.

6.3 Puhetyyppien vaihtelevuus

Luennoilla erityisesti kumulatiivisen ja tutkivan puheen episodit esiintyivät usein peräkkäin, jolloin niiden välisen eron tekeminen on toisinaan vaikeaa. Sporadisen puheen episodit sen sijaan saattoivat useinkin esiintyä yksinään, ilman niihin kiinteästi liittyvää kumulatiivista tai tutkivan puheen vuorovaikutusjaksoa.

Aineiston perusteella voi tehdä kaksi havaintoa. Vuorovaikutteisella dialogisuudella on sisäänrakennettuna kehitysmuutosta sporadisesta kumulatiivisen ja siitä eteenpäin tutkivan puheen suuntaan. Tutkimusaineistossa vain yksi jakso, jossa on useita episodeja saumattomasti peräkkäin, päättyy sporadiseen puheeseen luennolla 4 (ks. liite 4). Lisäksi sellaisessa jaksossa, jossa on useita episodeja saumattomasti peräkkäin, tapahtuu vaihtelua lähinnä vain kumulatiivisen ja tutkivan puheen välillä. Tämä selittyy ainakin kahdella seikalla.

Ensinnäkin, vuorovaikutuksellisen dialogisuuden kognitiivisuuden tason pitäminen pitkään tutkivan puheen tasolla on varsin vaikea tehtävä, koska se edellyttäisi jokaiselta vuorovaikutteiseen dialogiin osallistuvalla suurtta keskittyneisyyttä ja halua osallistua maksimaalisesti ja reflektiivisesti keskusteluun, jonka intensiteettitaso on korkea. Toiseksi, koska pitkiä vuorovaikutteisen dialogisuuden jaksoja esiintyi erityisesti ryhmätöiden purkukeskustelun yhteydessä ja koska vuorovaikutukseen ottivat osaa eri ryhmien eri opiskelijat, opiskelijoiden osallistumisen syvyys ja intensiteetti ymmärrettävästi vaihtelivat. Kaikki opiskelijat eivät olleet yhtä motivoituneita kuin toiset opiskelijat osallistumaan yleiseen keskusteluun tai ainakaan reflektoimaan aihetta kovin syvästi (ks. esim. Lahdes, 1997, s. 167). Toisaalta aineiston perusteella voidaan myöskin todeta, että joidenkin opiskelijoiden innostus ja sitoutuminen vaikuttivat myönteisesti koko ryhmän osallistumiseen.

Seuraavassa esimerkissä 9 luennolta 2 dialogisen puheen vuorovaikutus vaihtelee kumulatiivisen ja tutkivan puheen välillä. Jakso alkaa luennoitsijan interaktiivisella kysymyksellä. Tässä esimerkissä opiskelijat vievät luennoitsijan kysymyksen jälkeen dialogia eteenpäin vuorovaikutteisen puheen eri tasoilla (kumulatiivinen ja tutkiva puhe), kun taas luennoitsija ei osallistu vuorovaikutukseen oikeastaan ollenkaan, vaan lähinnä myötäilee dialogia. Koska tässäkin dialogissa on mukana useita nauhoitteissa selvästi erotettavia opiskelijoita, heitä on nimetty kirjaimilla A - F, litteroinnin ymmärtämisen parantamiseksi.

Esimerkki 9. Kumulatiivisen ja tutkivan puheen episodien vaihtelu (luento 2)

Luennoitsija: "... kiinnittekö huomiota miten hän [Hieronymus] kuvaili Jovinianusta tai Jovinianuksen tyyliä että?" (aktivoiva kysymys)

Opiskelija A: "Ainaki barbaariseksi." (kumulatiivinen puhe; tuo esiin uutta)

Luennoitsija: "Barbaarinen." (toistaa; ei tuo itse uutta)

Opiskelija B: "Jovinianuksen kirjoitukset ovat oksettavaa roskaa." (nauraa; kumulatiivinen puhe)

Luennoitsija: "Joo." (myötäilee; ei tuo itse uutta; osoittaa toista opiskelijaa kädellä)

Opiskelija C: "Se mikä teki (epäselvä) yhteiseksi' viholliseksi' niin ku tavallaan. Ett' lähtökohta ei ollu ett' se vastaa mihkää sen väitteeseen vaa se niin ku kohdistuu täysin siihen persoonaan ja sitt' ku' persoona on lytätty ni kukaan ei enää kehtaa sanoa kuuntelevansa sitä." (tutkiva puhe; omaa reflektiota ja tulkintaa, näkyy esimerkiksi ilmauksessa "niin ku tavallaan")

Luennoitsija: "Aika sillai niin ku loogisesti esitetty, esitetty. Olik' muilla [sanottavaa]? Joo." (myötäilee; osoittaa toista opiskelijaa kädellä)

Opiskelija D: "Nii ja sitt' oli että ett' hänen mielestään Jovinianuksella oli paremmin se puhetaito hallussa kuin totuus. Ja näitä avioliiton erinomaisuutta nii ku korostaessaan hän Hieronymuksen mielestä väheksyi neitsyitä." (kumulatiivinen; referoi lukemaansa)

Luennoitsija: "Aivan." (myötäilee; ei tuo itse uutta)

Opiskelija E: "Mutta toisaalta oli myös huvittavaa. Hieronymus ite, itelläähän oli aika, aika paljon retoriikkaa ja just tämmöst' huomas' ett' se oli nii ku antiikin kirjallisuutta lukuun koska se osas käyttää sitä nii ku hyväkseen kuitenkin." (oma kommentti ja havainto tekstistä; tutkivaa puhetta)

Luennoitsija: "Joo." (myötäilee; ei tuo itse uutta)

Opiskelija F: "Must' perusteli kanss' jollain sellasill' mielikuvill'... ettei se, must' tuntuu ettei se kauheesti perustellu omiakaan väitteitään mutt' ett' se käytti vaan niit' mielikuvia hyväks'." (omaa reflektiota; näkyy ilmauksissa "Must", "must"; tutkivaa puhetta)

On merkille pantavaa, että tämä luento on noin luentosarjan puolivälissä, jolloin opiskelijat ovat jo tottuneet luennolla käytettyihin työskentelytapoihin, tuntevat jo jollain lailla luennoitsijaa ja ovat myös jo tutustuneet toisiinsa ryhmätöiden merkeissä. Vuorovaikutus sekä suhteessa luennoitsijaan että toinen toisiinsa tuntuu sujuvan hyvin. Vaikka jak-

so alkaakin lähinnä kumulatiivisella puheella, lähinnä kotitehtävänä olleen tekstin keskeisten ajastusten referoinnilla, se laajenee esimerkin loppua kohti tutkivaksi puheeksi, omia ajatuksia esiin tuovaksi puheeksi, jonka merkkejä ovat esimerkiksi ilmaukset ”Must’... must’ tuntuu...”. Samoin adversatiivinen ilmaus ”Mutta toisaalta” ilmaisee sen, että päästään kumulatiivisesta puheesta tutkivaan puheeseen, kun uskalletaan tuoda erilaisia, osittain kriittisiäkin, näkökantoja esiin. Merkille pantavaa on myös kuuden eri opiskelijan osallistuminen dialogiin, samoin kuin viimeinen opiskelija F:n puheenvuoro, jossa hän kriittisesti arvioi omaa ajatustaan ja korjaa sitä saman tien. Näin hän osallistuu yhteisen tiedon rakentamiseen omalla itsereflektiollaan.

Luennoitsija vaikuttaa pysyvän enimmäkseen lähinnä kumulatiivisen puheen tasolla, mistä kertovat ilmaukset ”aivan” ja ”joo”. Hän vaikuttaa lähinnä rohkaisevan opiskelijoita kohti tutkivaa puhetta.

Alla olevassa taulukossa 2 esitellään tutkimusaineistossa esiintyneiden sporadisen, kumulatiivisen ja tutkivan puheen episodien määrät neljällä luennolla.

Taulukko 2. Sporadisen, kumulatiivisen ja tutkivan puheen episodien määrät neljällä luennolla

	Luento 1	Luento 2	Luento 3	Luento 4	f =
Sporadinen p.	7	8	13	10	38
Kumulat. p.	1	7	3	5	16
Tutkiva puhe	-	5	3	4	12
f =	8	20	19	19	66

Taulukosta 2 käy ilmi, että eniten vuorovaikutteisen dialogin episodeja oli sporadisen puheen tasolla, $f=38$, yli puolet kaikista episodeista. Sen sijaan kumulatiivisen, $f=16$, ja tutkivan puheen, $f=12$, episodeja oli huomattavasti vähemmän. Luennon 1 nauhoitteen lyhyys lienee vaikuttanut episodien vähäiseen määrään ($f=8$) muihin luentoihin verrattuna samoin kuin se, että kyseessä oli luentosarjan ensimmäinen luento.

Tutkimuksen aineistoa määrällisesti tarkastellessa voidaan todeta, että vuorovaikutteisia dialogijaksoja on keskimäärin noin 16 joka luentokerta ($f=66$), ja ajallisesti niiden yhteenlaskettu kesto on 1 tunti 35 minuuttia 31 sekuntia nauhoitetun aineiston kokonaiskestosta, joka on 5 tuntia 36 minuuttia 34 sekuntia. Ryhmätöiden osuus tästä on 21 minuuttia 4 sekuntia.

Vuorovaikutteisen dialogin puhetyypeille näyttää olevan tyypillistä se, että sporadinen puhe esiintyy lähes poikkeuksetta itsenäisinä episodeina, usein keskellä opettajan esitysjaksoa, jolloin ne on suhteellisen helppo tunnistaa. Tutkimusaineistossa neljä kertaa sporadinen puhe johtaa vuorovaikutuksen syvenemiseen ja toimii siirtymänä joko kumulatiiviseen tai tutkivaan puheeseen. Vain yhden kerran monesta episodista koostuva pitkä vuorovaikutteisen dialogin jakso luennolla 4 päättyy sporadiseen puheeseen. Kumulatiivinen ja tutkiva puhe esiintyvät lähes poikkeuksetta peräkkäisinä, yleensä ensin kumulatiivinen ja sitten tutkiva puhe. Irrallisena muista puhetyypeistä esiintyy kumulatiivinen puhe kaksi kertaa, ja tutkiva puhe vain kerran (ks. liitteet 2 ja 4).

Alla oleva taulukko 3 esittää kokoavasti tutkimusaineistossa eri puhetyyppejä sisältävien dialogisten episodien sijoittumisen luentojen opetuksellisiin vaiheisiin.

Taulukko 3. Eri puhetyyppejä sisältävien dialogisten episodien sijoittuminen luentojen opetuksellisiin vaiheisiin

	Aloitus- jakso	Läsnäolijoiden toteaminen	Opiskelijoiden ryhmät/ tehtävät+purku	Luenn. esitys- jakso	Lopetus- jakso	f =
Sporadinen p.	7	-	6	22	3	38
Kumulat. p.	-	-	7	9	-	16
Tutkiva puhe	-	-	8	4	-	12
f =	7	0	21	35	3	66

Kuten taulukosta 3 voi havaita, eniten dialogista puhetta esiintyi luennoitsijan esitysjaksoilla (f=35) ja opiskelijoiden ryhmätöiden, niiden purkukeskustelujen tai tehtävien yhteydessä (f=21). Tutkivaa puhetta esiintyi eniten opiskelijoiden ryhmätöiden ja niiden purkukeskustelujen yhteydessä (f=8). Myös sporadista puhetta (f=6) ja kumulatiivista puhetta (f=7) esiintyi lähes saman verran opiskelijoiden ryhmätöihin liittyen. Eniten esiintynyt vuorovaikutteisen dialogisuuden puhetyyppi oli sporadinen puhe (f=38), jonka episodeista valtaosa (f=22) esiintyi luennoitsijan esitysjakson aikana. Samoin luennoitsijan esitysjakson aikana esiintyi myös runsaasti kumulatiivista puhetta (f=9) ja myös tutkivaa puhetta (f=4). Aloitus- ja lopetusjaksoihin sisältyi ainoastaan sporadista puhetta (f=10).

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinneissa viitataan usein totuuden ja objektiivisen tiedon väliseen suhteeseen eli tutkimuksen epistemologiaan. Laadullisen tutkimuksen voidaan sanoa olevan totta ainakin pragmaattisesta näkökulmasta – uskomus on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen – ja konsensukseen perustuvasta näkökulmasta, jonka mukaan ihmiset voivat yhdessä ”luoda” totuuden. Laadullisen tutkimuksen tulosten on oltava johdonmukaisia muiden, aiemmin todeksi todettujen väitteiden kanssa, jolloin ne ovat totta totuuden koherenssiteorian näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 135.)

Suhteessa luotettavuuskysymykseen Tynjälä (1991, s. 390; myös Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 138–139) viittaa neljään Lincolnin ja Guban (1985) esiin nostamaan kriteeriin: vastaavuus (”credibility”) tai uskottavuus, siirrettävyys (”transferability”), vahvistettavuus (”trustworthiness”) ja tutkimustilanteen arviointi (”dependability”) tai luotettavuus/varmuus/riippuvuus.

Vastaavuudella tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa totuusarvoa (Tynjälä, 1991). Tutkimuksen tulee osoittaa, että siinä esitetyt rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta. Vastaavuuden näkökulmasta voidaan tarkastella esimerkiksi tutkimuksessa esiin tullutta luentojen rakennetta. Tässä tutkimuksessa on kuvattu, analysoitu ja rekonstruoitu neljä yliopistoluentoa. Luvuissa 5 ja 6 on käsitelty luentojen rakennetta ja esitetty tuloksena, että kaikilta neljältä luennolta voidaan löytää seuraavat opetuksen vaiheet: 1) aloitusjakso; 2) läsnäolijoiden toteaminen, tai vaihtoehtoisesti luennoitsijan esitys (luento 1); 3) opiskelijoiden ryhmätyö ja ryhmätöiden purkukeskustelu, tai muu yhteinen tehtävä (luento 1: vuoroluku); 4) luennoitsijan esitys; 5) lopetusjakso. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta vastaavuus tarkoittaa sitä, että saman aineiston perusteella toinen tutkija pystyisi rekonstruoimaan samanlaiset luentojen opetukselliset vaiheet. Samoin hän pystyisi osoittamaan, kuten tässä tutkimuksessa on kuvattu, miten esimerkiksi tekniset ongelmat tai opettajan hyödyntämä opiskelijoiden asiantuntemus vaikuttavat luentojen rakenteeseen ja sitä kautta myös niiden sisältöön.

Luentojen aikajanat ovat, luentosarjan ensimmäistä luentoa lukuun ottamatta, josta kuinkin samanlaiset kaikissa luennoissa (ks. erityisesti liitteet 2–4; vrt. Clarke et al., 2007). Yliopisto-opettaja oli selvästi miettinyt etukäteen luentojen rakennetta. Lahdek-

sen (1997, s. 119) mukaan opetustilanteella on aina sekä tietyt tavoitteet että suunnitelma.

Toinen Tynjälän (1991) mainitsema kriteeri on siirrettävyys. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei puhuta niinkään tulosten yleistettävyydestä, kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan tehdä, kun puhutaan tulosten sovellettavuudesta laajempaan perusjoukkoon, populaatioon. Tässä on myös kritiikki, jota voidaan kohdistaa Lincolnin ja Guban (1985) kriteereihin, jotka ovat syntyneet nimenomaan määrällisen tutkimuksen piirissä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136). Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys riippuu tutkimus- ja sen sovellusympäristöstä. Tutkijan on vaikea arvioida siirrettävyyttä siitä syystä, että hän tuntee kyllä oman tutkimusympäristönsä, mutta ei välttämättä sitä ympäristöä, johon tutkimustuloksia haluttaisiin siirtää. Näin vastuu siirrettävyydessä onkin enemmän sillä, joka haluaa hyödyntää tutkimustuloksia.

Arvioitaessa luennoista esitettyä rakennetta siirrettävyyden näkökulmasta voidaan todeta, että täsmälleen samanlaista rakennetta toteuttamistapoineen tuskin voitaisiin siirtää esimerkiksi 200 opiskelijan peruskurssiluentotilanteeseen. Pelkästään läsnäolijoiden toteamiseen opettajan pitämänä nimenhuutona, kuten tutkimusaineistossa menetellään, menisi kohtuuttomasti aikaa eikä se olisi tarkoituksenmukaista. Sen sijaan läsnäolijoiden toteaminen nimilistan kierrättämisellä luentosalissa olisi yksi mahdollinen ja toteuttamiskelpoinen tapa. Samoin ryhmätöiden purku suuressa massaluentotilanteessa kuumalla jokaista pienryhmää tuskin olisi tarkoituksenmukaista (ks. Lahdes, 1997, s. 167; vrt. Murtonen, 2017c, s. 170).

Tynjälän (1991) mukaan voidaan puhua ns. ekstrapolaatiosta, eli että tutkimustulosta voidaan todennäköisesti soveltaa muihin tilanteisiin, jotka eivät ole identtisiä mutta samantyyppisiä. Jokaisella luennolla on tyypillisesti aloitus- ja lopetusjakso, ja opettajan, siis luennoitsijan, esitysjakso, kuten tässä tutkimuksessa on tuotu esiin. Erilaisia opiskelijoita aktivoivia menetelmiä, kuten tutkimusaineistossa ryhmätyöskentelyä, voidaan käyttää myös erilaisilla luennoilla hyväksi.

Tynjälän (1991, s. 392) mukaan tutkijan neutraalisuuden korostus on siirtynyt kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijasta aineistoon. Neutraalisuuden kriteeri tarkoittaa tutkimuksen totuusarvon ja sovellettavuuden vahvistettavuutta. Tähän liittyy se, että tutkimuksessa tehdyt ratkaisut esitetään niin tarkasti, että ulkopuolisen lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä ja myös arvioida sitä. Yliopiston tutkijakoulutuksen näkökulmasta Lincolnin ja Guban (1985) ehdotus ulkopuolisen tarkastajan käyttämisestä

tuntuu tutulta ja asiaankuuluvalta menettelytavalta tulosten vahvistettavuutta arvioitaessa.

Kvalitatiivisen tutkimustilanteen arviointi eroaa kvantitatiivisesta tutkimuksesta jo lähtökohdissaan, kun oletetaan, että tutkimuksella voidaan tavoittaa useampia ”todellisuuksia” (Tynjälä, 1991, s. 391). Lisäksi tutkimuksen aikana voi tapahtua vaihtelua sekä tutkijassa itsessään, tutkimustilanteeseen vaikuttavissa tekijöissä että itse tutkittavassa ilmiössä. Näin ollen kyse on tutkimustilanteen kokonaisvaltaisesta arvioinnista, joka pyrkii ottamaan huomioon kaikki yllä mainitut seikat. Tähän liittyy myös tutkimuksen ja tutkijan puolueettomuus. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa myönnetään tietty puolueellisuus, koska tutkija on samalla kertaa tutkimuskysymyksen tekijä ja siihen vastaaja (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 136).

Tutkija ei näin ollen voi koskaan olla täysin neutraali, koska hän aina suodattaa tietoa oman ymmärryksensä ja tulkintansa lävitse. Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman suureen luotettavuuteen ja tutkittu sitä mitä tutkimuskysymyksissä kysyttiin (luku 4). Tutkimusaineisto, sen käsittely ja analyysin vaiheet on kuvattu mahdollisimman eksplisiittisesti ja huolellisesti. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi siten, että jos toinen tutkija saisi saman aineiston käyttöönsä, hänen tulisi tulla (suurin piirtein) samoihin tuloksiin samasta aineistosta vastatessaan samaan tutkimuskysymykseen, vaikka hänellä olisi erilainen kokemus ja ennakkokäsitys (tässä tapauksessa) yliopiston luento-opetuksesta.

Vaikka ns. triangulaatiota eli eri metodien, tiedonlähteiden ja teorioiden samoin kuin tutkijoiden yhdistämistä samassa tutkimuksessa on pidetty laadullisen tutkimuksen validiteettikriteerinä, sekä Tuomi ja Sarajärvi (2009) että Tynjälä (1991) viittaavat sen ongelmallisuuteen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 146) toteavatkin, että ”kiistanalaisin kohta triangulaatiokeskustelussa on laadullisten ja määrällisten analyysimetodien yhdistämisen samanaikaisesti tai jaksottamalla”.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston ajallinen määrä on 5 tuntia 36 minuuttia 34 sekuntia, josta vähennetään pois 4.51 (luennon 4 ”tyhjä alku”) = 5 tuntia 31 minuuttia 43 sekuntia. Tästä kokonaiskestosta vuorovaikutuksellisen dialogisuuden määrä, 1 tunti 35 minuuttia 31 sekuntia, on yhteensä 28,75 % luentojen kokonaiskestosta. Jos opiskelijoiden keskenään tekemät ryhmätyöt, 21 minuuttia 4 sekuntia, lasketaan mukaan, vuorovaikutteista dialogisuutta oli luennoista n. 35 %. Tutkimuksen aineistoa lisäämällä tulokset tuskin olisivat oleellisesti muuttuneet, niin samantapaisia analysoidut luennot (varsinkin luennot 2, 3 ja 4; ks. liitteet 2–4) ovat. Koska meillä ei ole vertaistutkimuk-

sia, jonka tulokset koskisivat laajempaa aineistoa, on vaikea arvioida, onko tämä tilastollisesti paljon vai vähän yliopistoluento-opetuksessa.

Tämän tutkimuksen aineiston keruu on tapahtunut ammattitutkijoiden toimesta. Aineiston luotettavuuden lähtökohta on se, että videokuvattu aineisto on luotettavaa siltä osin kuin se on analysoitavissa. Joissakin kohdissa aineistoa joko ääni tai kuva on epäselvä. Samoin muistivälineen vaihto kuvattaessa on aiheuttanut pieniä katkoja n. 30 minuutin välein, joiden aikana tapahtunutta on mahdotonta arvioida.

Myös valitulla taustateorialla on merkitystä aineiston analyysin luotettavuudessa. Mercerin puhetyyppien luokittelu vie aineiston analyysia tiettyyn suuntaan ja antaa tietyn tyyppisiä tuloksia, mikä ei tarkoita sitä, että joku toinen tutkija ei saisi erilaisia tuloksia käyttämällä erilaista taustateoriaa. Samoin tulee ottaa huomioon, että koska aiemmin ei tällaisella taustateorialla liene tehty sisällönanalyysiä yliopiston luento-opetuksesta, mahdolliset seuraavat tutkimukset myös lisäisivät tutkimusmenetelmän käytön luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä eettisyys tai tutkimusetiikka tarkoittaa eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 125–133). Suomessa tiedeyhteisön ja kaikkien tieteenalojen pyrkimystä rehellisyyteen valvoo Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), joka on antanut v. 2012 ns. HTK-ohjeen (Hyvä Tieteellinen Käytäntö; http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf; lainattu 18.6.2018). Vastuu tutkimuksen hyvän tieteellisen käytännön mukaisuudesta on ensisijaisesti tutkimuksen tekijällä. TENKin ohjeistuksessa merkittäviä tutkijan ominaisuuksia ovat ainakin rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus niin tutkimuksen tekemisessä ja tulosten tallentamisessa kuin niiden esittämisessä. Samoin tärkeää on tutkimusluvan hankkiminen ja aineiston käyttöluupa, joka tässä tapauksessa tapahtui aineiston hankkineiden Helsingin yliopiston tutkijoiden toimesta. Aiempia tutkimuksia tulee kunnioittaa tuomalla viitaukset niihin selvästi esiin. Tulee lisäksi mainita, että eri korkeakoulut, myös Helsingin yliopisto, ovat sitoutuneet TENKin ohjeisiin hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja sen loukkausten käsittelemisestä. Sen lisäksi Helsingin yliopisto on antanut oman ohjeistuksensa tutkimusetiikasta (<https://www.helsinki.fi/fi/tutkimus/tutkimusymparisto/tutkimusetiikka>; lainattu 18.6.2018).

Olen pyrkinyt tässä pro gradu -tutkielmassa parhaani mukaan noudattamaan TENKin ohjeistusta. Olen pyrkinyt tutkijan rehellisyyteen, tarkkuuteen ja huolellisuuteen sekä

analyysissä että aineiston käsittelyssä. Haltuuni uskottua tutkimusaineistoa olen käsitellyt ainoastaan tämän pro gradu -tutkielman yhteydessä, olen säilyttänyt sitä lukitussa paikassa, ja aineiston anonymiteetistä olen huolehtinut parhaani mukaan.

7.2 Taustateorian sovellettavuuden arviointi

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty Neil Mercerin (2000; 1994) kehittämää kolmipor- taista vuorovaikutteisen dialogisen puheen typologiaa, soveltaen sitä korkeakouluope- tukseen. Analyysin alkuvaiheessa kävi ilmeiseksi, että Mercerin kategoria ”kiistelevä (tai riitelevä) puhe” (”disputational talk”) ei ole relevantti tässä korkeakouluopetusta tutkivassa aineistossa. Kiistelevälle puheelle on Mercerin mukaan koululaisten ryhmä- työskentelyssä tyypillistä se, että ryhmäläiset kiistelevät keskenään ja jokainen pitää kiinni vain omasta käsityksestään. Ryhmäläiset eivät yritä päästä ratkaisuihin tai arvioi- da kriittisesti toistensa käsityksiä, keskustelu on usein riitaisaa, ja ryhmän ilmapiiri on enemmänkin kilpailua oman näkemyksen puolesta kuin avoimuutta ja halukkuutta yh- teistyöhön toisten kanssa.

Tällaista avointa riitelyä tai kiistelyä ei tutkimusaineistossa esiinny. Mercerin typolo- gian kiistelevä puhe voisi kuitenkin olla kuviteltavissa myös yliopiston opetustilantees- sa, jossa kohtaisi konfrontoivasti kaksi tai useampi vahvaa mielipidettä tai uskomusta. Se, että aineistossa esiintyvissä vuorovaikutteisissa dialogeissa luennoilla ei tällaista ha- vaittu, ei sulje pois sen mahdollisuutta.

Sen sijaan tutkimusaineistossa on paljon vuorovaikutusta, joka on luonteeltaan yksit- täistä, erillistä, detaljeihin keskittyvää, useimmiten kysymys-vastaus, kysymys- kommentti tai kysymys-kehotus-tyyppistä vuorovaikutusta. Tällaisia episodeja on ai- neistossa lähes 25 minuuttia, jolloin siitä päätettiin tehdä oma, aineistoon soveltuva ka- tegoriansa kiistelevän puheen tilalle. Sille annettiin nimeksi ”sporadinen puhe”. Merce- rin kaksi muuta luokkaa, kumulatiivinen puhe ja ”tutkiva puhe”, sopivat sen sijaan ai- neiston analyysiin erinomaisesti. Tämä johtune siitä, että Mercer (ja häntä ennen Bar- nes) oli kehittänyt luokittelunsa analysoimalla koululaisten ryhmätöissä käytetyn kielen vuorovaikutteisuu- ta, ja tässä tutkimuksessa luennoilla eniten vuorovaikutteista dialo- gista puhetta synnyttivät nimenomaan opiskelijoiden ryhmätöiden purkukeskustelut (pois lukien luento 1, jonka vuorolukutilanne synnytti vain sporadista puhetta).

On selvä, että kolmiportainen typologia on yleistys jostakin paljon monimutkaisemmasta todellisuudesta. Inhimillistä todellisuutta voi tutkia vain kielen välityksellä, ja ihmisen kielenkäyttö, varsinkin puhuttu kieli, on sangen poukkoilevaa ja hapuilevaa eikä suinkaan johdonmukaista, mikä tulee hyvin ilmi esimerkiksi litteroinneissa. Mercer itse (Littleton & Mercer, 2013, s. 19) toteaa typologiansa olevan heuristinen väline, jota voitaisiin myös hienosäätää ottamalla huomioon esimerkiksi ryhmätöiden luonne ja vaikeustaso sekä puheenvuoroja käyttävien roolit ryhmässä. Toisaalta tällöin voitaisiin joutua yhä monimutkaisempiin luokitteluihin ja menetettäisiin kolmiportaisen analyysin ”eleganssi”.

Mercerin kolmiportaista typologiaa on myös kritisoitu mm. siitä, että koululaisten puheen nostaminen tutkivan puheen (”exploratory talk”) tasolle ns. perussäännöillä (”ground rules”; Edwards & Mercer, 1987) tarkoittaa vain keskiluokkaisen kulttuurin ja sen puhettavan pakkosyöttämistä kaikille koululaisille (esim. Lambirth, 2006). Perussäännöt tarkoittavat, että erilaisilla puhetapahtumilla on omat tutut ja tyypilliset puhetavat, vaikka puhujat eivät tietoisesti näitä perussääntöjä ajattelisikaan. Esimerkiksi luennon perussääntöjä voisivat olla seuraavat: älä puhu (ainakaan kovaäänisesti) samaan aikaan kun opettaja on äänessä; nosta kätesi tai osoita muulla tavoin, jos haluat kysyä opettajalta jotakin; pidä kysymyksesi ja muu puheesi lyhyenä ja kiinni asiassa (Littleton & Mercer, 2013, s. 20).

Tämän tutkimuksen näkökannalta tällainen kritiikki ei osu täysin kohteeseensa, koska tutkimus käsittelee yliopisto-opettamista eikä kouluopettamista.

Kumulatiiviselle puheelle on tyypillistä se, että siinä vuorovaikutukseen osallistuva esittää jonkin selkeän ja kiistattoman tosiasian. Tällainen voi olla esimerkiksi jonkin ryhmätyön tulos. Tämä näkyy tutkimusaineistossa siten, että jokaisen ryhmätyön purkukeskustelun yhteydessä (luennot 2, 3 ja 4; luennolla 1 ei ollut ryhmätöitä) esiintyi vuorovaikutteista dialogisuutta sekä tutkivan että kumulatiivisen puheen muodossa. Vuorovaikutteinen dialogisuus siis oleellisesti lisääntyi ryhmätöiden yhteydessä, ensin ryhmien sisällä ja välittömästi niiden jälkeen koko opetustilanteen tasolla, myös luennoitsijan toiminta mukaan lukien. Tämä korostaa ryhmätöiden pedagogista merkitystä yliopisto-opetuksessa.

Koululaisten ja opiskelijoiden ryhmätyöt edellyttävät vastuun ottamista omasta puheesta ja vaikenemisesta, ylipäänsä vuorovaikutuksen laadusta ja merkityksellisyydestä (Kumpulainen & Wray, 2002; vrt. Barnes & Todd, 1977). Sen vuoksi ryhmätyöskentelystä tulee usein monimuotoista ja dynaamistakin. Kun opiskelijat pääsevät osallistu-

maan keskusteluun toistensa kanssa, he samalla pääsevät osallisiksi yhteisestä päätöksenteosta ja yhteisen tiedon rakentamisesta. Samalla he jäsentävät paremmin omaa ajatteluaan ja tulevat paremmin tietoisiksi omista ajatteluprosesseistaan ja myös muuttavat omia tulkintojaan ja näkemyksiään eri ilmiöistä. Parhaimmillaan siis luennoilla käytettävät ryhmätyöt edistävät opiskelijoiden kriittistä reflektiota ja metakognitiivisia prosesseja.

Vaikka ryhmätyö jo itsessään vaikuttaa olevan dialogisuutta edistävä pedagoginen työskentelytapa, se ei poista luennoitsijan vastuuta omalta osaltaan edistää vuorovaikutteista dialogisuutta. Tähän kuuluvat sitä edistävät kysymykset, johtopäätökset ja hypoteesit. Tärkeää on myös antaa opiskelijoille riittävästi aikaa miettiä ja vastata kysymyksiin, samoin kuin antaa palautetta ja rohkaista kriittiseen ajatteluun (Kumpulainen & Wray, 2002, s. 15).

Tähän liittyy myös se tutkimustulos, että vuorovaikutteisella dialogisuudella on sisäänrakennettuna kehitysmuunta sporadisesta kumulatiivisen ja siitä eteenpäin tutkivan puheen suuntaan. Opiskelijoita aktivoivat opetusmuodot vievät tätä prosessia eteenpäin. Kumulatiivinen puhe näyttää kiinnittyvän saumattomasti muihin vuorovaikutteisen dialogisuuden puhetyyppeihin, usein tutkivaan puheeseen. Tutkimusaineistossa esiintyneissä jaksoissa, joissa oli useita vuorovaikutteisen puheen episodeja saumattomasti peräkkäin, tapahtui vaihtelua lähinnä vain kumulatiivisen ja tutkivan puheen välillä.

Tutkivalla puheella on Mercerin puhetyypeissä oma erityinen paikkansa. Se johtuu siitä, että se on niistä ”dialogisin” (Wegerif & Mercer, 1997), ja sitä kautta kaikkein syvimmin vuorovaikutukseen osallistuvan persoonaan ja identiteettiin kiinnittyvä. Tutkiva puhe eroaa muista yllä kuvatuista vuorovaikutuksen muodoista siinä, että vuorovaikutukseen osallistuvan identiteetti näyttäytyy erilaisena, kun päästään tutkivaan puheeseen. Kun sporadisessa puheessa oma identiteetti perustuu siihen, että se näyttäytyy vuorovaikutuksessa erilaisena kuin toisen identiteetti, tai asettuu vuorovaikutuksessa peräti toisen identiteettiä vastaan, ja kumulatiivisen puheen ollessa kyseessä se asettuu vuorovaikutuksessa toisen identiteetin rinnalle, tutkiva puhe ei edellytä oman identiteetin erilaisuuden korostamista tai asettautumista toisten dialogissa olevien identiteettiä vastaan tai rinnalle. Se, joka pääsee dialogissa tutkivan puheen tasolle, säilyttää oman identiteettinsä suhteessa itseensä ja muihin. Tämä ei tarkoita muista eristäytymistä, vaan itse asiassa päinvastaista liikettä, koska vain tarkastelemalla ja näkemällä toisten näkökulmia on mahdollista ymmärtää niitä ja omaansa. Tarkastelu tapahtuu siis samanaikai-

sesti sisältäpäin, jotta ymmärtäisi toisten näkökulmia, ja ulkoapäin, jotta voisi kriittisesti arvioida ja tarvittaessa esittää kriittisiä kysymyksiä toisten ja omasta näkökulmastaan.

Tutkiva puhe ilmenee useimmiten puhujan henkilökohtaisena sitoutumisena omiin sanoihinsa. Tästä on vuorovaikutuksen näkökulmasta kaksi seurausta. Se ensinnäkin mahdollistaa ja tekee muille dialogiin osallistuville selväksi puhujan sitoutuneisuuden sekä omiin ajatuksiinsa että halukkuuden tiedon jakamiseen, koska hän tuo omat ajatuksensa esiin. Toiseksi, se mahdollistaa muiden puhujien osallistumisen, kun toisen ajatukset ja mielipiteet eivät ole uhka, vaan ennemminkin mahdollisuus viedä aiheen käsittelyä ja kunkin omaa ajattelua eteenpäin. Samalla se tarjoaa mahdollisuuden tarvittaessa kritisoida rakentavalla tavalla toisen/toisten näkökulmaa ja myös muuttaa omaa käsitystä asiasta, jos siihen löytyy hyvät perusteet.

7.3 Tutkimuksen rajoitukset ja haasteet

Videoaineiston analysointiin liittyy joitakin yleisiä vaikeuksia, jotka myös tämä tutkimus toi esiin. Barnes ja Todd (1977, s. 13–23) esittävät seuraavat vaikeudet, jotka liittyvät nauhoitetun kielellisen datan analyysiin. Ensimmäisenä vaikeutena mainitaan se kysymys, miten luonnollinen puhetilanne oikeastaan on, kun sitä nauhoitetaan tai kuvataan. Vaikka tutkimuksessa lupa luentojen kuvaamiseen oli saatu luennoitsijalta ja opiskelijoilta, luentosalissa näkyvästi esillä ollut kamera saattoi vaikuttaa vuorovaikutuksen luonteeseen. Oletettavasti luennosta toiseen esillä ollut tekninen väline kuitenkin vähitellen muuttui osaksi luentosalin kalustoa, ja sen häiritsevä vaikutus vähentyi luentosarjan loppua kohti.

Toisena vaikeutena on se, että videoaineiston litterointiin menee aikaa. Toki tutkimuksen perusedellytys on, että tutkijalla on tutkimuksen tekemiseen riittävästi aikaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Paikoittain litterointi on myös hankalaa. Tarkan ilmaisun kuuleminen on ajoittain mahdotonta taustakohinan tai muutoin huonon äänen vuoksi. Joissain kohdin joudutaan olettamaan, mitä puhuja sanoi, jotta lauseen sisältö pysyisi tutkijalle loogisena. Joissain kohdin on myös selvää, että puhuja ei ole ollut looginen. Vaikka kamera ja mikrofoni lähtökohtaisesti olivat kohdistetut aineistossa opettajaan eivätkä opiskelijoihin, paikallaan pysynyt kamera ei tavoittanut yliopisto-opettajan eleitä eikä ilmeitä silloin kun hän liikkui kamerasta pois päin, eikä tietenkään opiskelijoiden

eleitä tai suun liikkeitä. Barnes ja Todd (1977, s. 17) tiivistävät analyysin vaikeudet, kun he toteavat aineistoanalyysissä vaikuttavan siltä, että ”kaikkein näkyvimmit ja helpoimmin havaittavat [dialogin] piirteet ovat kaikkein vähiten tärkeitä, kun taas ne piirteet, joihin tutkija keskittyy, koska ne ovat kaikkein merkittävimpiä, ovat luotettavalla tavalla kaikkein vaikeimmin luokiteltavissa.”

Muita aineiston käsittelyyn liittyviä havaintoja oli se, että ensimmäisen luentokerran luentosalin suurella koolla ja opiskelijoiden hajasijoittumisella oli merkitystä opetuksen ja oppimisen vuorovaikutuksen kannalta. Tila vaikutti nauhoitteen perusteella ryhmän kokoon nähden liian suurelta, jolloin vuorovaikutteinen dialogisuus oli vähäistä.

Toisella luentokerralla, kun kameran eteen istunut opiskelija tuli sisään, hän kysyi luennoitsijalta (nauhoituksen kohdassa 9 minuuttia 50 sekuntia), oliko hän kameran edessä ja luennoitsija myönsi sen (”Välillä voit olla.”), mutta hän ei pyytänyt opiskelijaa istumaan muualle. Tämä herättää kysymyksen yliopisto-opettajan motivoitumisesta tutkimusaineiston keräämiseen: eikö hän halunnut, että tutkimusaineiston keruu, tässä tapauksessa luennon videointi, onnistuisi mahdollisimman hyvin?

Litteroinnin vaikeuksia oli myös se, että sekä luennoitsijan että opiskelijoiden käyttämä kieli oli puhekieltä, ja sangen vapaata puhekieltä (ks. Lahdes, 1997, s. 154–155). Sanojen loput usein nielaistiin. Opettajan puhemaneeereihin kuului sanojen peräkkäinen toistaminen, esimerkiksi ”joo, joo, joo”, ”että, ett’, ett’”. Hän pyrki vuorovaikutukseen esittämällä usein kysymyksiä, mutta ei usein malttanut odottaa vastausta muuten kuin luennoilla tapahtuneiden ryhmätyöskentelyjen purkukeskustelujen yhteydessä. Vuorovaikutteiseen dialogisuuteen kuuluu kuitenkin puheen lisäksi toisten kunnioittava kuunteleminen.

Tässä kohtaa erityisesti sporadisella puheella on huomattava yhtymäkohta tutkimuksessa käytettyyn ns. IRF/E-rakenteeseen (”Teacher Initiate-Student Respond-Teacher Follow Up/Evaluate”; ks. esim. Cazden, 2001/1988) tai ”triadiseen dialogiin” (Lemke, 1990; Rees & Roth, 2017). IRF/E-vuorovaikutusrakenne tarkoittaa, että opettaja aloittaa (”Teacher Initiate”) dialogisen episodin tekemällä kysymyksen tai kysymyksiä. Kun oppilas on vastannut, opettaja päättää vuorovaikutusjakson antamalla palautetta oppilaan vastauksesta. Tutkitussa aineistossa esiintyi myös ”Student Initiate-Teacher Respond-Student Follow Up”-tyyppisiä rakenteita, eli vuorovaikutuksen aloitteentekijä ja suunta saattoivat vaihdella.

Lisäksi tutkimusaineistossa opettaja varsin usein puhui äänessä olevan opiskelijan puheen päälle, mikä saattoi lopettaa opiskelijan puheen kokonaan ja tyrehdyttää vuorovai-

kutuksen. Päällepuhuminen teki myös osaltaan litteroinnista vaikeaa. Luennoitsija myös kävi, joko omasta tai opiskelijoiden aloitteesta, dialogeja etupenkissä istuvien opiskelijoiden kanssa joko juuri ennen luento-opetuksen alkua (luento 4), ryhmätöiden aikana (luento 2) tai luento-opetuksen päätyttyä hänen luokseen tulevien opiskelijoiden kanssa (luennot 3 ja 4). Tätä ilmiötä ei ole otettu omana kategoriana mukaan tutkimukseen, koska näiden dialogisten episodien puhe kuuluu hyvin huonosti tai ei ollenkaan videotallenteessa eivätkä ne koske koko opetusryhmää.

7.4 Tulosten tarkastelua ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimus jättää avoimia kysymyksiä mahdollista jatkotutkimusta varten. Tutkimuksessa käytetty videoaineiston kuva ja ääni keskittyvät nimenomaan opettajaan, mutta aineisto toi myös tiettyjä ongelmia mm. kuuluvuuden ja opiskelijoiden erottamisen suhteen. Näin ollen tutkimuksessa ei pystytty seuraamaan opiskelijoiden toimintaa eikä heidän keskinäistä vuorovaikutustaan. Jos nauhoitettua kuva- tai ääniaineistoa olisi ollut käytössä opiskelijoiden ryhmätyöskentelystä, Mercerin puhetyyppien soveltuvuutta yliopisto-opetuksessa puheen eri kategorioiden kautta olisi pystytty testaamaan ja analysoimaan myös opiskelijat paremmin huomioiden. Tällöin olisi myös saattanut ilmetä tarvetta hienosyisemmän analyysiyksikön käyttöön kuin mitä tässä tutkimuksessa on käytetty (ks. esim. Rajala, Hilppö, Lipponen (2012) käyttämä jako inklusiiviseen tutkivaan puheeseen, ”inclusive exploratory talk”, ja eksklusiiviseen tutkivaan puheeseen, ”exclusive exploratory talk”).

Tähän liittyy kysymys dialogin tasosta tai syvyydestä. Mercerin (ja Vygotskin) mukaan kumulatiivinen ja tutkiva puhe rakentavat sosiokonstruktivistisesti yhteistä tietoa. Oppiminen ja opettaminen ovat sosiokulttuurisesti konstruoitu tapahtuma tai prosessi, sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (esim. Rogoff & Toma, 1997; Rogoff, 1994; vrt. Lave & Wenger, 1991). Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että silloin, kun vuorovaikutteisen dialogisuuden eksistentiaalinen ulottuvuus syvenee ja oma identiteetti ja persoona tulevat näkyviin kielellisessä ilmauksessa, myös yhteisen tiedon rakentaminen lisääntyy ja syventyy. Suurin osa oppimisesta on sosiaalinen ilmiö, jossa vuorovaikutteisella dialogisella puheella on keskeinen osa. Mercerin (2000; Littleton & Mercer, 2013) mukaan ihmiset ”ajattelevat keskenään” (”interthink”), kun he opiskelevat ja/tai

tekevät työtä yhdessä. Kyseessä on siis selvästi syvemmälle ihmisyyteen menevä tapahtuma kuin pelkkä kielellinen vuorovaikutus. Mercerin ajatuksista on johdettavissa näkemys opetustilanteesta oppimisyhteisönä, jossa ymmärryksen ja tiedon etsintä tapahtuu vuorovaikutteisessa dialogisuudessa ja joka pyrkii inklusiivisesti osallistamaan kaikki paikallaolijat (Wells, 1999, s. 119). Kun vuorovaikutteisen dialogin syvyyteen tai tasoon ja yhteisen tiedon rakentumiseen lisätään vielä oppimiseen liittyvät asenteet, näiden opettamiseen ja oppimiseen liittyvien vuorovaikutuksen osatekijöiden välillä näyttäisi olevan yhteys, jota jatkotutkimus voisi selvittää (Cleveland-Innes & Emes, 2005, s. 258).

Kolmas avoin kysymys koskee kieltä ja sen luonnetta. Mercer (2000, s. 102–103) viittaa erityisesti Hallidayn (1994/1985) jakoon kielen ”ideational” ja ”interpersonal” funktioista, eli siihen, että kieltä käytetään sekä tiedon jakamiseen että sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen. Mercerin mukaan hänen typologiansa sisällyttää nämä molemmat Hallidayn mainitsevat kielen funktiot. Tässä yhteydessä olisi mielenkiintoista ottaa mukaan Mercerin typologian yhteydessä myös Austinin (1962/1961; Searle, 1969) puheaktiteoria kielen funktioista. Austinin mukaan kielelliset lausumat voidaan jakaa kielen käytön perusteella lokutiivisiin, illokutiivisiin ja perlokutiivisiin merkityksiin. Karkeasti yleis-täen, lokutiivinen puheakti tarkoittaa sitä, että puhuja sanoo jotakin. Illokutiivinen puheakti tarkoittaa sitä, mitä puhuja on sanomisellaan puhetilanteessa tarkoittanut, eli mihin hän on pyrkinyt, kun taas perlokutiivinen puheakti syntyy siitä, miten kuulijat reagoivat puhujan illokutiiviseen puheaktiin (Hornsby, 2005/1995).

Sekä Halliday että Austin viittaavat siihen, jonka tämäkin tutkimus vahvistaa. Pelkkä kielellinen (kieli-, lause- tai sanaopillinen) muoto, joka itsessään edellyttäisi dialogisuutta (esimerkiksi kysymys-vastaus-rakenne), ei takaa vuorovaikutuksen aitoa dialogisuutta eikä myöskään suoraan kerro sitä, mitä tarkoitusta varten kieltä käytetään. Toisinaan opiskelijan ei-kysymysmuotoinen ilmaisu, ”kommentti”, sai tutkimusaineistossa toimineessa yliopisto-opettajassa aikaan ilmaisun, joka oli selvästi ”vastaus”-muotoa, vaikka edellinen puhuja ei käyttänyt ”kysymys”-muotoa. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että osa yliopisto-opettajan kielellisistä ilmauksista liittyy puheakteihin, joiden tutkiminen opetuksen yhteydessä antaisi tietoa niiden ja opettamisen välisistä suhteista.

Viimeinen avoin kysymys koskee tieteenalan vaikutusta vuorovaikutteisuuteen. Onko vuorovaikutteinen dialogisuus luontevampaa ihmistieteissä kuin luonnontieteissä (ks. esim. Ylijoki, 1998, akateemisista heimokulttuureista)? Johtaako niiden kenties erilai-

nen epistemologia erilaisiin opetuskäytäntöihin, vai onko vuorovaikutteinen dialogisuus enemmän opettajan henkilökohtaisen identiteetin, persoonan ja taidon tulos kuin opetetavan aineen ominaisuus (ks. esim. Claesson, 2016, s. 31–36; Hansén, Kansanen, Sjöberg, 2016, s. 405)?

7.5 Lopuksi

’Vuorovaikutteinen dialoginen puhe yliopisto-opetuksessa’ on yksi opettamiseen ja oppimiseen liittyvä monimuotoinen käsite. Sekä ”vuorovaikutteinen” että ”dialogi” edellyttävät kielellistä kommunikaatiota ja yhteistoimintaa, joka on luonteeltaan sosiaalista. On merkille pantavaa, että kreikan ”logos”-sanon taustalla voidaan nähdä sana ”leg”, joka tarkoittaa ’koota yhteen’. Logos, ”sana”, välittää tunteen yhteen kokoamisesta ja samaan tilanteeseen kuulumisesta, jolloin siihen liittyvät sekä puhuminen että toisen kuunteleminen (Corradi Fiumara, 1995). Puhumisesta on kuitenkin tullut opetustilanteessa tärkeämpää kuin kuuntelemisesta, jolloin tilanteen havainnointi ja toisen aktiivinen kuuntelu, eli vuorovaikutteisuus, saattavat jäädä vähemmälle huomiolle tai jopa kokonaan pois.

Kielelliseen ilmaukseen perustuvassa tutkimuksessa yksi keskeinen ongelma on siinä, että tutkija ei voi koskaan olla täysin varma siitä, että vuorovaikutteiseen dialogiin osallistuvilla on sama ymmärrys käytetyistä sanoista tai ylipäätään siitä, mitä sanotaan. Jopa suhteellisen selvältä vaikuttava vuorovaikutustilanne opettajan ja opiskelijan välillä, sporadinen puhe, voi kätkeä sen, että heillä on vuorovaikutteisen dialogin jälkeenkin edelleen erilainen ymmärrys puheena olleesta asiasta ja siitä käytetyistä käsitteistä.

Vuorovaikutteisen dialogisuuden esteitä opetustilanteessa on ainakin kaksi. Toinen niistä on käsitys sellaisesta oppimisesta ja tiedosta, että on olemassa ”tietosäiliöitä” kuten ihmisen muisti ja mieli, kirjat ja tietotekniset apuvälineet, ja että tietoa voidaan siirtää yhdestä säiliöstä toiseen, erityisesti opettajan ”tietosäiliöistä” opiskelijan ”tietosäiliöihin”. Tällainen näkemys vaikuttaa olevan yhtä yleinen niin yliopisto-opiskelijoiden kuin yliopisto-opettajienkin piirissä. Toinen, yhtä lailla vuorovaikutteista dialogista puhetta estävä tekijä on opettajan pelko siitä, että jos hän kannustaisi ja rohkaisisi opiskelijoita ilmaisemaan mielipiteitään ja uskomuksiaan vuorovaikutteisessa dialogissa, dialogin lopputulos olisi liian arvaamaton ja ennalta aavistamaton (Wells, 1999, s. 112). Näi-

tä käsityksiä dialogin arvaamattomuudesta vastaan voidaan todeta, että vuorovaikutteinen dialogisuus itse asiassa varjelee äärisubjektiivisuudesta ja äärirelativismista, koska se tuo ”tietosäiliöt” yhteen ja samalla edistää yhteisen tiedon rakentumista.

On selvää, että vuorovaikutteinen dialogisuus edellyttää yliopisto-opettajan luottamusta opiskelijoihinsa ja kykyä oppia uutta heiltä ja heidän kauttaan. Vuorovaikutteinen dialogisuus ei kuitenkaan ole minkä tahansa mielipiteen esittämistä ja/tai sen omaksumista, vaan sen on edistettävä oppimista, joka tapahtuu mielipiteiden ilmaisemisen, kyseenalaistamisen ja tarkistamisen myötä. Tämä johtaa kehittyvään dialogisuuteen, joka on tyypillistä tieteellisille ja muille tietoa hankkiville ja käsitteleville yhteisöille (Bereiter, 1994, s. 6). Bereiter (1994) käyttää ilmaisua ”kehittyvä diskurssi” (”progressive discourse”), kun hän puhuu tiedon kehittämisestä, mutta sama periaate toimii myös vuorovaikutteisessa dialogisuudessa. Aito tieteellinen metodi on alisteinen kehittyvän diskurssin periaatteelle. Kehittyvä dialogisuus perustuu neljään oppimisyhteisön jäsenten asenteeseen, joista ensimmäinen on se, että kaikki haluavat jokaisen pääsevän kaikkia osallistujia tyydyttävään ymmärrykseen. Toisena asenteena dialogisuudessa on halu ja valmius muotoilla omat kysymyksensä ja ehdotuksensa tavalla, joka mahdollistaa todisteiden ja perustelujen liittymisen niihin. Kolmanneksi, jokaisen tulee olla valmis laajentamaan yhteisesti hyväksyttyä tietopohjaa, ja neljänneksi, sallimaan kaikkien uskomusten kriittisen tarkastelun, jos se vie dialogisuutta eteenpäin. (Bereiter, 1994, s. 7.) Tämän pohjalta voi todeta, että oppijoiden ajattelua voidaan pitää Bakhtinin mukaisesti sisäistettynä dialogina, ja dialogia osana ulkoistettua ajattelua.

Wegerif ja Mercer (1997) toteavat samoin kuin Buber (1986; 1965), että vuorovaikutteiseen dialogisuuteen kuuluu vuorovaikutukseen osallistuvan ihmisen identiteetti ja persoona, mikä merkitsee sitä, että vuorovaikutteisen dialogisuuden taustafilosofia on eksistentiaalis-ontologinen. Kyseessä olevan tutkimuksen tutkimusaineisto vahvistaa tämän.

Tutkimuksen perusteella voidaan lopuksi todeta, että vuorovaikutteinen dialogisuus näyttää sopivan erityisen hyvin yliopistoluento-opetukseen, jossa yhdessä oppimisen merkitys vuorovaikutteisessa dialogissa korostuu. Yliopistopedagogiikka voisi rohkaista yliopisto-opettajia vuorovaikutteiseen dialogiseen puheeseen, joka on reflektiivistä, kriittistä sekä samanaikaisesti eksistentiaalista ja yhteisöllistä. Epäonnistuminen vuorovaikutteisen dialogin käyttämisessä vie yliopisto-opettajaa monologiin. Monologi yliopisto-opetuksessa, jonka pitäisi kouluttaa opiskelijoita kriittiseen ajatteluun ja itseilmaisuuksiin, ei kuitenkaan ole oikea suunta. Vuorovaikutus, joka edesauttaa oppimista, on

parhaimmillaan Mercerin tutkivaan puheeseen perustuvaa inklusiivista dialogisuutta, josta vastuu on kaikilla opetustilanteessa mukana olevilla mutta ennen kaikkea yliopisto-opettajalla. Vuorovaikutteinen dialogisuus on oppivan yliopistoyhteisön yksi tunnusmerkki.

8 LÄHTEET

- Aaltola, J., & Suortamo, M. (Toim.) (1995). *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Austin, J. L. (1962/1961). *How to do things with words*. Second edition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Translated by Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson. Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin and London: University of Texas Press.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Barnes, D., & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bereiter, C. (1994). Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist*, 29(1), 3–12.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007/1999). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. 3rd edition. Maidenhead, Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* (18), 32–42.
- Buber, M. (1986). *Minä ja Sinä*. Suomentanut Jukka Pietilä. Helsinki: Therapie-säätiön julkaisusarja 1/1986.
- Buber, M. (1965). *The knowledge of man*. Translated from the German by Maurice Friedman and Ronald Gregor Smith. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Cazden, C. B. (2001/1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Claesson, S. (2016). Ett högskoledidaktiskt perspektiv. In T. Hansson (Red.), *Pedagogik för högskolelärare* (s. 23–41). Örlinge, Möklinta: Gidlunds förlag.

- Clarke, D., Mesiti, C., O’Keefe, C., Xu, L. H., Jablonka, E., Mok, I. A. C., & Shimizu, Y. (2007). Addressing the challenge of legitimate international comparisons of classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 280–293.
- Cleveland-Innes, M. F., & Emes, C. (2005). Social and academic interaction in higher education contexts and the effect on deep learning. *NASPA Journal* 42(2), 241–262.
- Corradi Fiumara, Gemma (1990). *The other side of language. A philosophy of listening*. London and New York: Routledge.
- Draper, S. W., & Anderson, A. (1991). The significance of dialogue in learning and observing learning. *Computers & Education* 17(1), 93–107.
- Dysthe, O. (2011). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools. A case study of teaching and learning in high school. In E. J. White, & M. A. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy. Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 69–88). New York: Peter Lang.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. (1994). *Investigating classroom talk*. London: Falmer Press.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115.
- Fisher, E. (1993). Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged. *Language and Education* (7), 239–257.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder.
- Gillberg, S. (2016). Lasten yhdessä ajattelun rakentuminen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., Denny, S. J. (Eds.) (2007). *Video research in the learning sciences*. New York and London: Routledge.
- Haaparanta, L. ja Niiniluoto, I. (1986). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitos.
- Haig, B. D. (2005). An abductive theory of scientific method. *Psychological Methods* 10(4), 371–388.
- Halliday, M. A. K. (1994/1985). *An introduction to functional grammar*. 2nd edition. London: Arnold.

- Hansén, S.-E., Kansanen, P., Sjöberg, J. (2016). På väg mot en högskolepedagogik: lärarens vetenskap och praktik. In T. Hansson (Red.), *Pedagogik för högskolelärare* (s. 401–410). Örlinge, Möklinta: Gidlunds förlag.
- Heinrichs, J. (1972). Dialog, dialogisch. In J. Ritter (Hggbr.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 2: D-F* (pp. 226–229). Basel: Schwabe & Co Verlag.
- Hookway, C. J. (2005/1995). Abduction. In T. Honderich (Ed.), *The Oxford companion to philosophy*. Second Edition. (P. 692). Oxford: Oxford University Press.
- Hornsby, J. (2005/1995). Linguistic acts. In T. Honderich (Ed.), *The Oxford companion to philosophy*. Second Edition. (Pp. 521–522). Oxford: Oxford University Press.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Helsinki: Kauppakaari.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Koskimies, R. (2017). Opettajan viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Teoksessa M. Murtonen (Toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 238–257). Tampere: Vastapaino.
- Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education. The transformative potential of the scholarship of teaching*. London: Routledge.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171–194.
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The scholarship of teaching and learning as an authentic practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), Article 3. Retrieved August 18, 2017, from: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2007.010103>
- Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S., & Knottenbelt, M. (2007). What do you mean by "authentic"? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 58(1), 22–43.
- Kumpulainen, K., & Wray, D. (Eds.) (2002). *Classroom interaction and social learning. From theory to practice*. London: Routledge/Falmer.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lambirth, A. (2006). Challenging the laws of talk: ground rules, social reproduction and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 17(1), 59–71.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leino, S. (2014). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat. Opettajien selonteiden ja havainnoitavan opetustoiminnan vastaavuus. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (Toim.) (2007/2002). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 1.–4. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., & Kaivola, T. (2007/2002). Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (Toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 468–478). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work*. London: Routledge.
- Lortie, D. C. (2002/1975). *Schoolteacher. A sociological study*. With a new preface. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. In G. Wells, & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 141–153). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction* 6(4), 359–377.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1994). The quality of talk in children's joint activity at the computer. *Journal of Computer Assisted Learning* (10), 24–32.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111.
- Murphy, D. (1988). *Martin Buber's philosophy of education*. Dublin: Irish Academic Press.

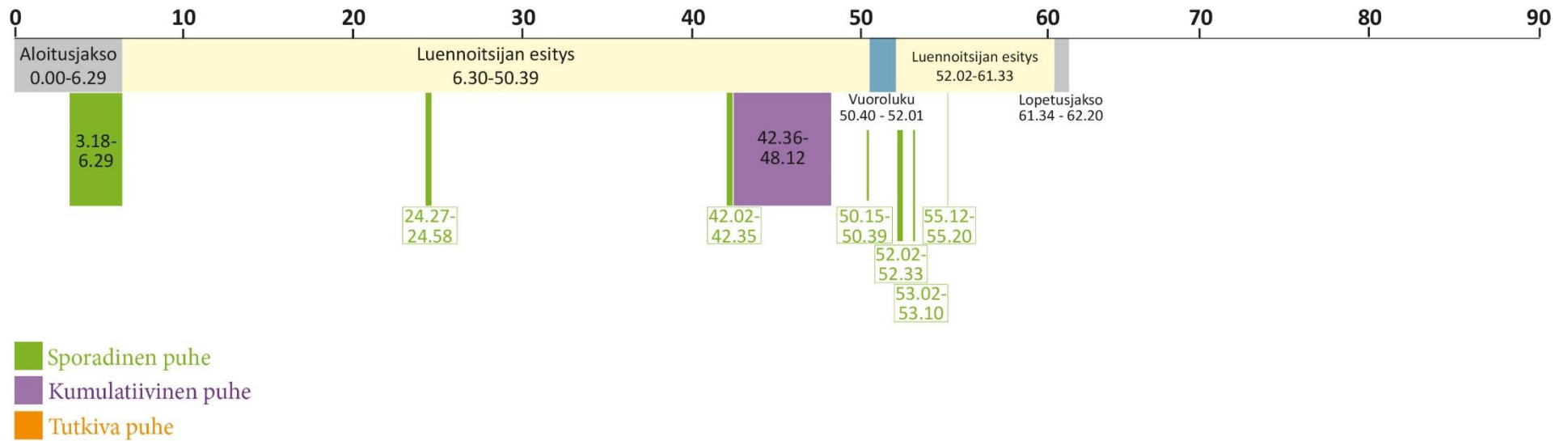
- Murtonen, M. (Toim.) (2017). *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Murtonen, M. (2017a). Esipuhe. Teoksessa M. Murtonen (Toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 7–14). Tampere: Vastapaino.
- Murtonen, M. (2017b). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (Toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 17–39). Tampere: Vastapaino.
- Murtonen, M. (2017c). Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina. Teoksessa M. Murtonen (Toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 153–177). Tampere: Vastapaino.
- Nikulin, D. V. (2010). *Dialectic and dialogue*. Stanford: Stanford University Press.
- Nixon, J. (2008). *Towards the virtuous university. The moral bases of academic practice*. New York: Routledge.
- Norman, K. (Ed.) (1992). *Thinking voices: the work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Palmgren, M.-L. (1986). *Johdatus kirjallisuustieteeseen*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Palonen, T., Lehtinen, E., & Hakkarainen, K. (2017). Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa M. Murtonen (Toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 40–62). Tampere: Vastapaino.
- Phillips, T. (1990). Structuring context for exploratory talk. In D. Wray (Ed.), *Talking and listening* (pp. 60–72). Leamington Spa: Scholastic.
- Pleger, W. H. (1999). Dialog. In H. J. Sandkühler (Hgg.), *Enzyklopädie Philosophie. Band 1: A-N* (pp. 255–256). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Postareff, L. (2017). Re: videoaineiston deskriptio. (Sähköpostiviesti tekijälle 14.11.2017).
- Postareff, L. (2018). Re: millainen lupa videointiin? (Sähköpostiviesti tekijälle 4.3.2018).
- Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. (2012). The emergence of inclusive exploratory talk in primary students' peer interaction. *International Journal of Educational Research*, (53), 55–67.

- Rees, C., & Roth, W.-M. (2017). Interchangeable positions in interaction sequences in science classrooms. *Dialogic Pedagogy, Volume 5*. Retrieved February 10, 2018, from: <http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/article/view/184/140>
- Repo-Kaarento, S., & Levander, L. (2007/2002). Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (Toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 140–170). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Resnick, L. B. (1999). Making America smarter. *Education Week, Centenary Series 18*, (40), 38–40.
- Robinson, Heljä Antola (1995). Korkeakoulupedagogiikan transformaatio monikulttuuriseen maailmaan. Teoksessa J. Aaltola, & M. Suortamo (Toim.), *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita* (s. 59–77). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity* (1), 209–229.
- Rogoff, B., & Toma, C. (1997). Shared thinking: Community and institutional variations. *Discourse Processes* (23), 471–497.
- Rule, P. N. (2015). *Dialogue and boundary learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: education, the self, and dialogue*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research. From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(4), 387–398.
- Vygotski, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin + Göös.

- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361.
- Wegerif, R., & Scrimshaw, P. (Eds.) (1997). *Computers and talk in the primary classroom*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. In R. Wegerif, & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 49–61). Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G., & Claxton, G. (Eds.) (2002). *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- White, E. J., & Peters, M. A. (Eds.) (2011). *Bakhtinian pedagogy. Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*. New York: Peter Lang.
- Ylijoki, O.-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.

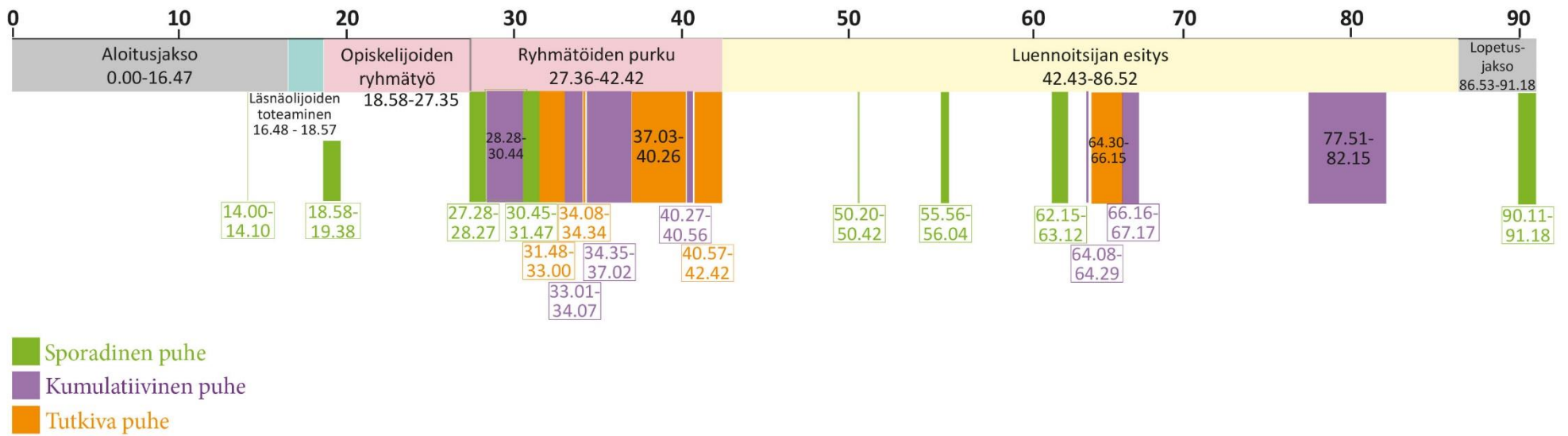
LIITE 1

Luento 1



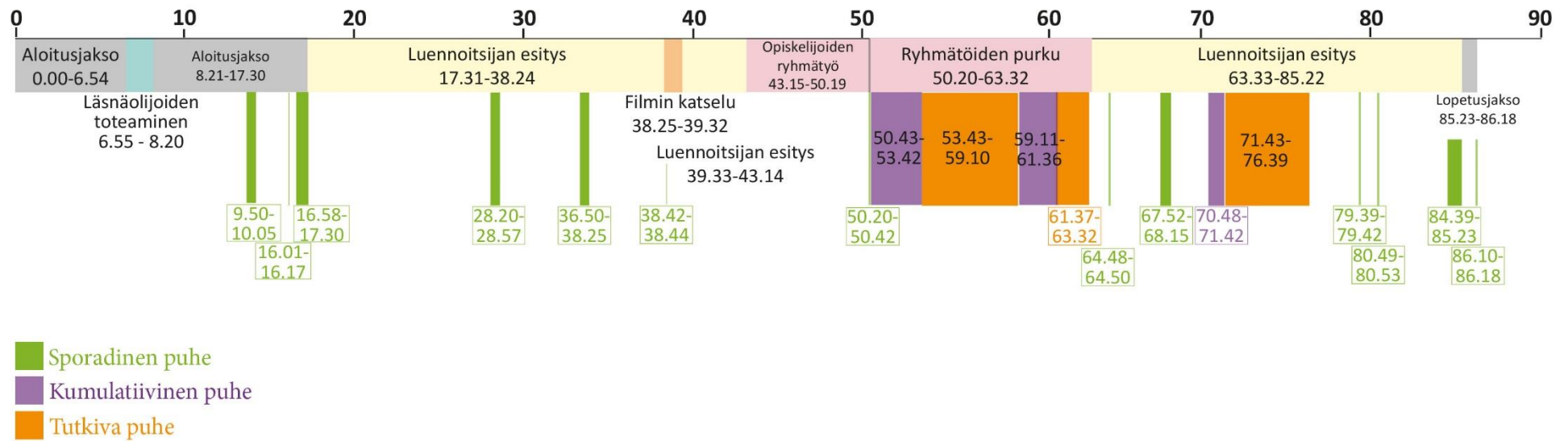
LIITE 2

Luento 2



LIITE 3

Luento 3



LIITE 4

Luento 4

